

Vurdering av «Early Years Literacy Program» for flerspråklige elever

- EN TEORETISK OG EMPIRISK STUDIE

Dharany Thurairajah



Masteravhandling i pedagogisk- psykologisk rådgivning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk

UiO  **UNIVERSITET I OSLO**

Våren 2015

Vurdering av «Early Years Literacy Program» for flerspråklige elever

EN TEORETISK OG EMPIRISK STUDIE



Dharany Thurairajah



© Dharany Thurairajah

2015

Tittel: Vurdering av «Early Years Literacy Program» for flerspråklige elever - en teoretisk og empirisk studie

Forfatter: Dharany Thurairajah

Fotografi: forfatter (private bilder)

Digitale utgivelser ved UiO:

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk:

Reprosentralen, Universitet i Oslo.

FORORD

Avhandlingen er skrevet som det avsluttende hovedarbeidet ved Institutt for pedagogikk, studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning. Som slutten av mitt studietid og starten av et profesjons liv, er det et privilegium å endelig få takke for erfaringene jeg sitter igjen med. Jeg ser meg ikke som uteksaminert eller utlært, for ønsket og viljen til å lære mer og til å forsøke å utvikle meg er alltid tilstede. Men forventningsfull ser jeg frem til å omsette innsikt, forståelse og kunnskap til praksis, og ikke minst, gjennom dette å få mulighet til å lære og feile, tenke og handle på nytt.

Først og fremst vil jeg takke Universitet i Oslo for kunnskapen og de gode stundene jeg har fått. Å være del av et studie bestående av engasjerte faglærere og modige studenter har vært en fornøyelse. Spesiell takk til min veileder, professor Bodil Stokke Olaussen, for et fantastisk samarbeid og veiledning gjennom hele denne avhandlingsprosessen.

Ellers vil jeg takke lærerne i studiet som lot seg intervju, og åpnet dørene for å komme inn i deres klasserom. Deres erfaringer og perspektiver har betydd mye for denne avhandlingen.

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke familien og mine nære for all støtte og engasjementet dere har vist meg. Stor takk til min kjære Chermithan for uendelig kjærighet og tålmodighet. Takk for godt selskap og gode ord under utfordringer og hindringer!

God lesing!

Oslo, juni 2015

Dharany Thurairajah

SAMMENDRAG

Studiet gir en vurdering av lese- og skriveprogrammet «Early Years Literacy Program» (EYLP) som har hatt en sentral plass i Osloskolors begynneropplæring. Programmet er en videreføring av «Early Literacy Research Project» (ELRP), som viste fremtredende resultater hos minoritetsspråklige elever i delstaten Victoria, i Australia. Programmet er bygd opp av omfattende prinsipper, forenklet i fire hovedelementer: et klasseromsprogram, foreldresamarbeid, kompetanse utvikling av lærere og et spesial pedagogisk program for elever med lite framgang. Disse er avhengig av hverandre for å oppnå gode resultater. Likevel ses klasseromsprogrammet som det viktigste for elevenes utvikling, dermed legges det mer vekt på det i studiet. Klasseromsprogrammet består av stasjonsundervisning hvor elever arbeider med lese- og skriveoppgaver. Blant seks stasjoner, er kun én stasjon l rerdrevet. I de resterende stasjonene arbeider elevene på egenhånd, med varierte oppgaver som skal være tilpasset deres utviklingsnivå. Stasjonene rulleres hvert 12. til 15. minutt, hvor en økt varer omtrent to skoletimer. Programmet er bygget opp av prinsipper fra sosiokulturelt læringssyn.

Problemområdet

«Early Years Literacy Program» (EYLP) har hatt en økende vekst i Norge uten omfattende forskning og resultater som viser at programmet er egnet for den sammensatte elevgruppen vi har. Oversikt viser at rundt 59 % av skoler i Oslo brukte EYLP i begynneropplæringen for lesing og skrivning i 2013 (Lunde, 2014). I dette studiet ønskes det dermed å vurdere om en slik stasjonsundervisning er egnet for flerspråklige elevers begynneropplæring, da statlige dokumenter og internasjonale undersøkelser viser at denne elevmassen utgjør en stor del av de svakeste leserne i Norge. Ulike spørsmål tas opp i studiet. Hovedproblemstillingen tar fatt på:

- Egner «Early Years Literacy Program» seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?

For å besvare hovedspørsmålet brukes forskningsspørsmålene:

- Hva er «Early Years Literacy Program» og forskningen bak programmet?

- Hvilke forutsetninger bør legges vekt på for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring?
- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?
- Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?
- Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen kan forbedres?

De første tre spørsmålene inngår i et teoretisk arbeid, mens de tre siste inngår i et empirisk studie. Dermed blir forskningsspørsmål 3 felles for både det teoretiske – og empiriske arbeidet.

Metode

Studiet er basert på litteratur- og kasusstudie. Til å begynne gis det en programteoretisk presentasjon av ideene og prinsippene bak «Early Years Literacy Program», samt sentrale allmenne forutsetninger som opplæringen bør omfattes av for å gi flerspråklige elever en tilpasset lese- og skriveopplæring. Disse tar utgangspunkt i «Den heuristiske tenkningen» for forståelse, presentert av Sweet og Snow (2003). Modellen brukes også for å vie et kritisk analytisk blikk på EYLP. Teoriene i seg selv gir ingen perspektiver på om programmet egner seg for flerspråklige elever i Norge. Derfor foretas en kasusstudie av tre lærere i Osloskolen. Kasusstudien utgjør en «multipel case-study design» med intervju med lærere, og observasjon av deres klasserom som metodiske tilnærminger.

Hovedfunn

Sammenlagte funn viser at «Early Years Literacy Program» har gode innebygde elementer og prinsipper for undervisningen. Likevel foreligger det sentrale momenter i programmet som ikke gir flerspråklige elever tilpasset og tilrettelagt lese- og skriveopplæring. Lite fokus på systematisk begrepslæring og tid på stasjonene, manglende muntlighet og samarbeid, gjør at

programmet vurderes som lite egnet for flerspråklige elever slik den anvendes i dag. Selvstående stasjoner uten støtte fra lærere vurderes også kritisk for flerspråklige elever, og står i motsetning til det sosiokulturelle grunnlaget for programmet. Praktiseringen av programmet er heller ikke godt nok, og lærere har ikke erfart videre resultatforbedringer og utvikling hos elevene. Likevel har programmet muligheter for god lese- og skriveopplæring, dersom det arbeides grundigere med å tilrettelegge programmet for flerspråklige elever. For eksempel flere voksne som kan bidra med veiledning og samarbeid på stasjonene, bedre tid til oppgavene, løsere retningslinjer, kompetanseutvikling av lærerne og hjelp til flerkulturelt foreldre samarbeid, ses som gode utgangspunkt for å forbedre programmet.

Nøkkelbegreper

- Flerspråklige elever
- Lese- og skriveprogram
- «Early Years Literacy Program»
- Lese- og læreforutsetninger

DEDIKASJON

Jeg vil dedikere denne avhandlingen til bestemor Francisca Rosalin Croos og tante Vinothiny S. Coonghe som ventet forventningsfull på at jeg skulle bli ferdig med mastergraden, men som brått gikk bort fra oss april 2015.

INNHold

FORORD	5
SAMMENDRAG.....	6

DEL 1- Innledende momenter

KAPITTEL 1	17
Introduksjon	17
1.1 Bakgrunn for tema	17
1.2 Aktualitet.....	18
1.2.1 Teoretisk fundament - forskning på området.....	18
1.3 Forskningsspørsmål	20
1.4 Metodiske refleksjoner.....	21
1.5 Besvarelsens gang.....	22
KAPITTEL 2	24
Begrepsmangfold og valg	24
2.1 Hva skal barna kalles? Begrepsavklaring av elever med annet morsmål enn norsk ...	24
2.1.1 Fremmedspråklig	25
2.1.2 Tospråklig og andrespråkselever	26
2.1.3 Minoritetsspråklig og flerspråklig.....	27
2.1.4 Begrunnelse for ordvalg.....	28
2.2 EYLP: Étt lese- og skriveprogram, men flere navn	28
2.3 Oppsummert.....	29

DEL 2 - Teoretisk utgangspunkt

KAPITTEL 3	33
«Early Years Literacy Program»	33
3.1 «Early Literacy Research Project» (ELRP), en forløper til programmet.....	33
3.1.1 Bakgrunnen for forskningsprosjektet.....	33
3.1.2 Prosjektets utvalg og metode	34
3.1.3 Læringsmodell	35
3.1.4 Resultater av ELRP	40
3.1.5 Fra prosjekt til nasjonal skoleprogram.....	44
3.2 Programmets anvendelse	45
3.2.1 Structured Classroom Program – strukturert klasseromsprogram	46
3.2.2 Parent Participation – foreldreinvolvering.....	50
3.2.3 Professional Development for Teachers - kompetanseutvikling for lærere.....	50
3.2.4 Additional Assistance – spesialpedagogisk støtteprogram.....	50

3.3 Oppsummering.....	51
KAPITTEL 4	52
Utbredelse og aktualitet i Norge	52
4.1 Nylund –modellen i Stavanger.....	52
4.2 Tidlig innsats – Early Years i Osloskoler	54
4.3 Variasjon innen ulike skoler og videreutvikling av TIEY	54
4.4 Oppsummering.....	55
KAPITTEL 5	56
Sentrale forutsetninger for lesing	56
5.1 Fokus på forståelse.....	57
5.2 En heuristisk tenking for leseforståelse	58
5.2.1 Leseren	59
5.2.2 Teksten	59
5.2.3 Aktiviteten.....	60
5.2.4 Den sosiokulturelle konteksten	60
5.3 Komparativ diskusjon	61
5.3.1 EYLP i forhold til utvikling av leserens begrepsforståelse og lesestrategier	61
5.3.2 EYLP og ulike tekster	62
5.3.3 Leseaktiviteten i EYLP	62
5.3.4 Den sosiokulturelle konteksten i EYLP	63
5.4 Oppsummering.....	64
KAPITTEL 6	66
Kritiske momenter	66
6.1 Hvor innovativ var EYLP i Australia egentlig?.....	66
6.2 Flerspråklig mangfold i Australia versus Norge	67
6.3 «Reading Recovery» i New Zealand	68
6.4 Aktiviteten i «Veiledet lesing»	68
6.5 Rammene rundt EYLP – et hinder?	69
6.6 Oppsummering.....	70

DEL 3 – Empirisk arbeid

KAPITTEL 7	74
Metode	74
7.1 Forskningsformål og metodiske tilnærminger	74
7.2 Et kvalitativt design	75
7.2.1 «Multiple case-study design»	76
7.2.2 Intervju	77
7.2.3 Observasjon før intervjuene	79

7.2.4	Utfordringer	79
7.3	Forarbeid	80
7.3.1	Melding til NSD	80
7.3.2	Prøveintervju og revidering av intervjuguide	80
7.4	Utvalg	81
7.4.1	Utvalgsriterier	81
7.4.2	Rekrutteringsprosess	82
7.4.3	Presentasjon av lærerne	83
7.5	Gjennomføring av intervju	84
7.6	Transkribering	85
7.7	Analyse kategorier og analysestrategier	86
7.8	Reliabilitet og validitet	88
7.8.1	Begrepsvaliditet	88
7.8.2	Indre validitet	89
7.8.3	Ytre validitet	89
7.8.4	Reliabilitet	90
7.9	Etiske bemerkninger	91
KAPITTEL 8	92
Resultater	92
8.1	Skolens bakgrunn for innføring av EYLP	93
8.2	På hvilke måter er de ulike stasjonene i EYLP tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?	93
8.2.1	Sandra	94
8.2.2	Lene	94
8.2.3	Pauline	95
8.2.4	Samlet tolkning	96
8.3	Lærerne og praktiseringen av EYLP	96
8.3.1	Foreldre samarbeidet ved skolene	97
8.3.2	Hva slags muligheter for kompetanseutvikling gis lærerne?	98
8.3.3	Hvordan brukes det spesialpedagogiske verktøyet?	99
8.3.4	Samlet tolkning	100
8.4	Minoritetsspråklige elevers læringsutbytte og forbedringspotensialet	100
8.4.1	Elevenes leseresultater før og nå	100
8.4.2	Hva mener lærerne er positivt med EYLP?	101
8.4.3	Hva oppleves negativt med EYLP?	102
8.4.4	Hvilket utfordringer møter lærerne?	102
8.4.5	På hvilken måte egner EYLP seg for flerspråklige elevers leseutvikling?	103
8.4.6	Lærernes svar til forbedringspotensialet	104
8.5	Oppsummering	104
8.5.1	Vurdering av informantens svar – indre og ytre validitet	104
8.5.2	Resultatene oppsummert	105

DEL 4 – Sammenfattende drøfting

KAPITTEL 9	109
Diskusjon av forskningsfunn	109
9.1 Erfaringer rundt EYLP stasjoner mot sentrale forutsetninger for lesing	109
9.1.1 Leseren	109
9.1.2 Teksten	110
9.1.3 Aktiviteten	111
9.1.4 Den sosiokulturelle konteksten	112
9.1.5 Sammenfatning av forskningsspørsmål 3	113
9.2 Lærernes praktisering av ideene i EYLPs hovedelementer	113
9.2.1 Foreldreinvolvering	113
9.2.3 Kompetanseutvikling av lærerne	114
9.2.4 Det spesialpedagogiske verktøyet	114
9.2.4 Sammenfatning av forskningsspørsmål 4	115
9.3 Erfaringer av flerspråklige elevers læringsutbytte sett opp mot norsk forskning	115
9.3.1 Sammenfatning av forskningsspørsmål 5	116
9.4 Hva er så vurderingen av EYLP?	117
9.5 Pedagogiske implikasjoner	118
9.6 Kritisk blikk på eget arbeid	120
 HENVISNING TIL LITTERATUR	 121
 OVERSIKT OVER FIGURER	 127
 OVERSIKT OVER TABELLER	 128
 OVERSIKT OVER VEDLEGG	 129

DEL 1

INNLEDENDE MOMENTER

Denne delen tar for seg studiets utgangspunkt. Hvorfor er dette temaet valgt og hva er hensikten med arbeidet? Her presenteres bakgrunn for studiet, dets aktualitet, forskningsspørsmål og metode. Det vises til hvordan avhandlingen er strukturert og gis avklaring av sentrale begreper i studiet.

KAPITTEL 1

Introduksjon

Denne avhandlingen har som de fleste andre, tatt form underveis. Den er resultat av en lang prosess, og har hatt én klar intensjon hele veien: å bidra med økt kunnskap om bruk av skrive- og leseprogrammet «Early Years Literacy Program» i flerspråklige elevers begynneropplæring. Avhandlingen foretar en *vurdering* av programmet hvor det søkes å gi svar på flere spørsmål. Målet med studien er todelt: for det første et ønske om å se kritisk på programmet gjennom teori og forskning, og for det andre gi kunnskap om forbedringspotensialet som ligger i det gjennom et empirisk arbeid.

1.1 Bakgrunn for tema

Som lærerassistent ved en barneskole skulle jeg holde en vikartime for tredjeklasse, som startet dagen med «Early Years Literacy Program». Jeg hadde verken hørt om programmet før, eller ble gitt informasjon om hvordan timen skulle forberedes. Dermed satte jeg raskt i gang med «google-research» halvtimen før økten skulle starte. Da jeg kom inn i klasserommet var allerede en annen lærer der og gjorde i stand stasjonene før timen startet. Hun skulle selv ha samme økt med en annen klasse, og sa at det ikke var mye jeg trengte å gjøre annet enn å følge med på klokken da elevene visste godt hvordan dette fungerte fra før. Etter en totimers økt som observerende lærer med stoppeklokke og plystring i fløyte hvert 12. minutt, sa mye av mitt pedagogiske instinkt at noe ikke stemte ved denne metoden. «Hvordan kan dette være lærerikt?» tenkte jeg. I masterstudiets praksisarbeid ved Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) møtte jeg programmet på nytt. Der fikk jeg heldigvis bedre innføring i programmet, og forstod raskt at den økten jeg erfarte tidligere ikke stemte overens med lese- og skriveprogrammets egenart. Disse erfaringene ble en forløper for å skrive denne avhandlingen som presenterer en teoretisk og empirisk studie av lese- og skriveprogrammet «Early Years Literacy Program» og dens bruk i forhold til minoritetsspråklige elever.

1.2 Aktualitet

Å forholde seg til skriftlige tekster er sentralt i vårt moderne samfunn, hvor det anses som en viktig mestringsområde i individers store dannelsesarenaer som utdanningsløp, og senere arbeidsliv. Derfor har lesing blitt fremmet som et grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet og er integrert i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). PISA undersøkelser, OECD rapporter, nasjonale og internasjonale prøver har stadig vist at minoritetsspråklige elever presterer dårligere og kommer vesentlig dårligere ut enn majoritets elever i norske skoler (NOU 2010:7). Både i lesing og andre skolerresultater er skillene synlige.

Begynneropplæringen legger grunnlaget for hva elevene bygger på senere. Gode opplæringsbetingelser og vilkår for flerspråklige elever, samt hvordan begynneropplæringen i lesing- og skriving forløper, er dermed av stor betydning for disse elevene. I de siste årene har lærere i Osloskolen blitt introdusert for lese- og skriveopplæringsprogrammet «Early Years Literacy Program». Skoler som har tatt programmet i bruk, har som sentral intensjon å bedre elevenes leseresultater. Etter implementering av programmet i flere skoler i Oslo, innførte kommunen den systematisk i 2008 som et ledd i «Groruddalssatsingen» (Palm & Stokke, 2013). Siden da har innføring av programmet hatt drastisk økning i både Osloskoler og skoler i andre fylker. Imidlertid foreligger det lite forskning rundt programmet anvendt i norske skoler. Som et grunnleggende lese- og skriveprogram i begynneropplæring er det derfor viktig å undersøke programmet nærmere, og vurdere det spesielt i forhold til flerspråklige elever, som ofte er de svakeste leserne (op.cit.). Derfor ønskes det i min studie å bidra til mer kunnskap om dette.

1.2.1 Teoretisk fundament - forskning på området

Ulike norske dokumenter og hovedoppgaver tar for seg «Early Years Literacy Program» / «Tidlig innsats -Early Years» i Norge, men kun tre av dem kan nevnes å ta hovedsiktet på opplæringsprogrammet i forhold til minoritetsspråklige elever (se vedlegg I for oversikt over norsk forskning på området).

I henhold til et aksjonsforskningsprosjekt ved Høgskolen i Hedmark beskriver Danbolt og Kulbrandstad (2008) aktiviteter i et «språkverksted» bygd opp etter inspirasjon fra EYLP (Danbolt, 2007, ref., Danbolt & Kulbrandstad, 2008). Det fremkommer at rammene rundt organiseringsformen er forutsigbart og positivt, men elever med et svakt norskspråklig utgangspunkt vil ha lite læringsutbytte av denne type skrive- og leseopplæring. Selvdrevne stasjoner uten støtte fra lærer sies å ikke støtte minoritetsspråklige elevers læring. Lignende er også funnet av Palm og Stokke (2013).

Palm og Stokke (2013) gjennomførte en treårig kassustudie knyttet til bruken av EYLP i klasser med minoritetsspråklige elever, og blir også sett på som den mest omfattende studien på området av flerspråklige elever og «Early Years Literacy Program» i Norge. Den baserer seg på observasjon av ulike klasserom, med formål om å undersøke modellens praksis og vurdere hva slags norskopplæring minoritetsspråklige elever kan møte gjennom stasjonsundervisning som arbeidsform. Spesielt har fokuset vært på stasjonene der elevene arbeider på egenhånd med lite hjelp fra læreren. Resultatene viste både positive og negative sider ved bruk av EYLP-metoden i flerspråklig klasserom. Den lærerstyrte stasjonen ses som den største fordel med programmet, mens de resterende stasjonene hvor elevene måtte arbeide, alene ble stilt kritisk spørsmål ved.

Det finnes flere masteroppgaver om «Early Years Literacy Program» / «Tidlig innsats -Early Years» i Norge, men kun ett av dem beskriver programmet i forhold til minoritetsspråklige elever. Lunde (2014) har tatt for seg «I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet «Tidlig innsats -Early Years» ivareta andrespråkelevers behov for tilpasset opplæring». Lunde har foretatt en kvalitativ undersøkelse med observasjon, spørreskjema og intervju av lærere i Norge og Melbourne i Australia hvor programmet stammer fra. Undersøkelsens hovedfunn tydet på at det er motsetningsforhold mellom i hvilken grad programmet kan ivareta andrespråkelevers behov, slik de beskrives i sentrale dokumenter om «Early Years Literacy Program» / «Tidlig innsats -Early Years», skolelederes og læreres forståelse, og hvordan skoleprogrammet anvendes. I klasseroms observasjoner viste det seg at de selvdrevne stasjonene i liten grad ivaretar elevenes behov for tilpasset opplæring, mens lærerstyrt stasjonen er tilrettelagt i noen grad. Tilpasningen viste seg også bedre i klasser hvor flertallet dominerte av flerspråklige elever, enn hvor det var få.

Som beskrivelsene i forrige side og oversikten over forskning som er vedlagt (vedlegg I) viser, har flere forsket på «Early Years Literacy Program» / «Tidlig innsats -Early Years», men fåtall studier er gjort i forbindelse med flerspråklige elever. Her kan kun Danbolt og Kulbrandstad (2008), Palm og Stokke (2013) og Lunde (2014) nevnes. Oversikten viser behovet for mer og nyansert forskning på området av «Early Years Literacy Program» for flerspråklige elever.

1.3 Forskningsspørsmål

Som et bidrag til mer forskning, ønsker jeg å vurdere hvorvidt «Early Years Literacy Program» (EYLP) er egnet for flerspråklige elevers begynneropplæring i Norge. Hovedspørsmålet knyttet til dette er:

- Egner «Early Years Literacy Program» seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?

For å svare på det utdypes hovedspørsmålet av fem forskningsspørsmål. De første tre spørsmålene inngår i det teoretiske arbeidet, mens det empiriske studiet ønsker å svare på de tre siste spørsmålene. Dermed blir forskningsspørsmål 3 felles for både det teoretiske – og empiriske arbeidet.

1. Hva er «Early Years Literacy Program» og forskningen bak programmet?
2. Hvilke forutsetninger bør legges vekt på for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring?
3. På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?
4. Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?
5. Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen kan forbedres?

Første tre underspørsmål som besvares med utgangspunkt i teori, viser til programmets grunnsteiner og til allmenn leseteori som spesielt har betydning for flerspråklige elevers læring. De siste tre underspørsmålene som er knyttet til avhandlingens kasssstudie, drøfter læreres erfaringer med programmet «Early Years Literacy Program».

1.4 Metodiske refleksjoner

Metode er avgjørende for hvilken vei man velger for å nå målet i forskningen. I tråd med avhandlingens tittel omfatter besvarelsen en vurdering av «Early Years Literacy Program» for flerspråklige elever. Hva menes med begrepet «vurdering» i denne sammenheng? Vurdere betyr å evaluere, måle eller bedømme. Evalueringsforskning har blitt et mer utbredt fagfelt som er opptatt av «å vurdere gjennomføringen av et tiltak eller et program» (Tornes 2013, s.15). I evalueringsforskning tar man i bruk ulike metoder. I det følgende vil det bli gått nærmere inn på hvordan skoleprogrammet har blitt vurdert i dette arbeidet. Bakgrunn for valg av metode er tatt i forhold til hva som vil bidra til svar i forhold til forskningsspørsmålet og dens rammer, samt hvilken tid som har vært til disposisjon for studiet.

I evaluering av et program er det hensiktsmessig å henvende seg til programteori, for å ha en teoretisk forankring å arbeide seg ut i fra, samt for å granske og vurdere selve tiltaket og prosessene knyttet til gjennomføringen av programmet. Programteoretisk evaluering er en teorigbasert vurdering om hvem et program virker for, i hvilken kontekst, og om det er mulig å finne svakheter ved programteorien (Sverdrup, 2002). En programteori er ikke en bestemt teori, men teori som viser hvordan en tenker at mål og resultater kan oppnås. En teori setter det som evalueres inn i en bredere referanseramme. På den måte kan vi forklare hvorfor prosesser og resultater ser ut som de gjør. I dette studiet er programteori redegjort ut i fra grunnleggerne egne teorier. Deretter har allmenne teorier om lesing blitt brukt for å se om det er mulig å finne svakheter ved programteorien, og for å se forbedringspotensialet i den. I forbindelse med dette er det foretatt en litteraturstudie som baserer seg på dokumentanalyse av grunnleggerne Crévola og Hill (1998a og b) sine forskningsartikler. For å beskrive programmet har hovedsakelig primærlitteratur blitt brukt. Annen litteratur har blitt benyttet

for å analysere og fortolke primærlitteraturen. Det ønskes her å rette et analytisk blikk mot «Early Years Literacy Program» ut fra allmenn lese teori. Dermed sammenlignes ideer fra programmet, med sentrale lese teorier. Både nasjonal og internasjonal litteratur er hentet fra ulike databaser for dette.

Programteori vil gi teoretisk grunnlag for å vurdere et program, men å for å få innsikt i den praktiske bruken av programmet og om programmet egner seg for elever av flerkulturell bakgrunn, bør vi gå utover programteorien og henvende oss til relevante brukeres egenvurderinger, synspunkter og erfaringer. I dette studiet er det i den forbindelse foretatt en kasusstudie av tre læreres erfaringer med lese- og skriveprogrammet. Kasusstudie er basert på intervju og observasjon av tre lærere og deres klasserom. Det gis en analytisk generalisering av resultatene mot teori, for å vurdere om programmet er egnet for flerspråklige elever. Nærmere beskrivelser av metodiske tilnærmingene for kasusstudie gis i kapittel 7.

1.5 Besvarelsens gang

Besvarelsen er systematisk inndelt i fire deler og ni kapitler. Denne inndelingen er for å gi leserne en oversiktlig lesing, og for at det skal være enklere å henvende seg til de ulike delene av handlingen er bygget opp av i senere lesing.

DEL 1

Innledende momenter

Første del har presentert introduksjon for studiet hvor kapittel 1 viste til studiets bakgrunn, problemstilling, og metodiske refleksjoner. Enkelte begreper er gjennomgående i hele dokumentet. Dermed gjøres det rede for hovedbegrepene i kapittel 2. Videre kapitler sikter på å besvare de ulike forskningsspørsmålene.

DEL 2

Teoretisk utgangspunkt

I del 2 foretas presentasjon av lese- og skriveprogrammet i form av teori. Her vises det til programmets byggesteiner, praktiske anvendelse, samt innføringen og utviklingen av

programmet. Kapittel 3 gir nødvendig forståelse av programmets metodikk og idé. Kapittel 4 gir et historisk innblikk på innføring av programmet i Norge og dens aktualitet i dag. I kapittel 5 diskuteres sentrale forutsetninger for god lese- og skriveopplæring ut i fra allmenne lese teorier, men som spesielt er gjeldende for flerspråklige elever. Det rettes også en kritisk analytisk blikk på om «Early Years Literacy Program» ivaretar forutsetningene som blir presentert. Kapittel 6 foretar en teoretisk analyse og går videre inn på kritiske momenter ved EYLP. Denne delen gir teoretisk grunnlag for vurdering av lese- og skriveprogrammet for flerspråklige elever videre i den empiriske delen.

DEL 3

Empirisk arbeid

I del 3 presenteres det empiriske arbeidet. Dette er en kasusstudie med intervju og observasjon. Kapittel 7 presenterer nærmere metodiske tilnærminger. Valg av design og metode, beskrivelser av utvalg, datagrunnlag og analysetilnærminger vil bli vektlagt. Kapittel 8 presenteres resultater av det empiriske arbeidet, hvor analyse av data og redegjørelse av funn finner sted.

DEL 4

En sammenfattende drøftingsdel

Dette er avhandlingens avsluttende del, hvor resultatene fra kasusstudie sammenfattes med teoridelen og det gis en helhetlig vurdering av programmet i kapittel 9. Kapitlet viser også til pedagogiske implikasjoner og forbedringspotensialet i EYLP. Til slutt diskuteres eget arbeid ut i fra kritisk syn.

KAPITTEL 2

Begrepsmangfold og valg

Studiets forskningsspørsmål er forbundet med to hovedbegreper: lese- og skriveprogrammet «Early Years Literacy Program» og «flerspråklige elever». Ulike forskningslitteraturer kan betegne disse begrepene forskjellig. Dette kapitlet viser til denne begrepskompleksiteten. I første omgang tar jeg for meg begrepene rundt flerspråklige elever. Ut i fra ulike statlige dokumenter gjøres det først rede for hvilke begreper som brukes om elever med annet morsmål enn norsk. Deretter vises det til ord og uttrykk brukt om lese- og skriveprogrammet. Kapitlet gir begrunnelse for valg av begreper i studiets videre gang.

2.1 Hva skal barna kalles? Begrepsavklaring av elever med annet morsmål enn norsk

«Hans farmor var engelsk, hans farfar var dansk. Deres sønn, hans far, giftet seg med en svensk kusine med svensk far og dansk mor. Hvorfor omtales da ikke HM Kong Harald som andregenerasjons innvandrere?» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2007, s.11).

Definisjoner og betegnelser tilknyttet den flerkulturelle befolkningen i Norge har ofte vært diskutert. Samfunnsutviklingen krever stadige tilpasninger av ord og begreper. I de siste årene har debatten omhandlet begreper som er inkluderende eller ekskluderende ovenfor ulike individer. Temaet har vært fremtredende da ordvalg ikke bare har betydning for den som omtales, men det virker også inn på hvordan samfunnet forstår andre individer, samtidig som det påvirker holdningene våres rundt de. Dermed er det viktig med inkluderende språk som betegner og gir en god definisjon på individer av ulik bakgrunn. Imidlertid påpekes det av Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007) at det er umulig med helt verdinøytrale ord, da ord får ulikt innhold ut i fra sammenhengen de brukes i. Samtidig finnes det like mange

ulikheter som likheter innad i ulike individgrupper. Dermed er begrepsbruk og utvikling av nye begreper et mer problematisk område enn det man skulle tro. Begreper i vanlig dagligtale for ikke så langt tilbake i tid får stadig et nyere innhold. Både i statlige organer og dokumenter foretas begrepsendringer ofte. Et eksempel er Statistisk sentralbyrå (SSB) som tidligere snakket «andregenerasjons innvandrere» om innvandreres barn (Statistisk sentralbyrå, 2008). I dag er betegnelsen revidert til «norskfødte med innvandrerforeldre» (op.cit.). I takt med samfunnsutviklingen og vår økende forståelse av verden, øker også behovet for begrepsendringer. I dette studiet er vi interessert i hvilke begreper som kan brukes om barn som har annet morsmål¹ enn norsk, da dette også har vært et meget diskutert området. Vi skal her gå gjennom ulike begreper som brukes i sentrale dokumenter, og se hvorvidt de kan gi en god definisjon på det språklige aspektet ved barna som omtales i dette studiet.

2.1.1 Fremmedspråklig

«Bruken av "fremmedspråklig" om barn med annet morsmål ble forkastet flere år siden...»
(Norsk rikskringkasting [NRK], 2001).

Et av de mest omdiskuterte begrepene har vært «fremmedspråklig». Det er også det begrepet de fleste viser størst motstand mot i dag. Fremmedspråklig kom etter begrepene «fjernkulturell» og «fremmedkulturell», som i slutten av 80-årene ble brukt av ekstreme høyremiljøer (Norsk rikskringkasting, 2001). Etter begrepets gjennomslag siden da, har den vært brukt i ulike sammenhenger og vært med på å definere en «person som snakker et fremmed språk (det vil si et annet språk enn norsk i Norge)...» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2007, s.13). I dag frarådes bruken av begrepet. Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007) begrunner dette med at: «begrepet skaper avstand og får det til å fremstå som det er store forskjeller mellom "oss" og "dem"» (s.6). Likedan nevnes også i Meld. St. 6 (2012-2013). Begrepets ekskluderende innhold fremmedgjør individer som er en del av vår nasjon. Dermed anbefales «tospråklige», «andrespråkselever»,

¹ Morsmål er her forstått som foreldrespråket, eller hjemme språket og det språket barnet lærer først.

«minoritetsspråklige», eller «flerspråklige» som alternativer for å omtale barn som har annet morsmål enn norsk. I hvilken grad er disse begrepene passende for studiet?

2.1.2 Tospråklig og andrespråkselever

«Tospråklige» og «andrespråkselever» kan ses som to parallelle begreper, da de ofte blir brukt om hverandre. Før vi kan snakke om disse begrepene er det behov for forståelse av begrepet «førstespråk». Betegnelsen førstespråk blir ganske enkelt brukt om språket et barn tilegner seg først. Ofte er førstespråket synonymt med morsmålet (Meld.St.6, 2012-2013). Om et barn fra begynnelsen av kommer i kontakt med flere språk samtidig, og disse utvikles parallelt, snakker vi om flere førstespråk eller morsmål. Om barnet derimot tilegner seg et av språkene på et senere tidspunkt, snakker vi om tospråklighet. Men begrepet tospråklig er ikke enkelt som sådan. Allerede i 80-tallet ble det problematisert av språkforskeren Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas, 1981). På grunn av begrepets tvetydige definisjoner er det vanskelig å vite hvilket av barnets språklige aspekt en snakker om:

«En kan legge vekt på ferdigheter og kompetanse i språkene eller på bruk av språkene i forskjellige livssituasjoner. Alternativt kan en legge vekt på psykologiske aspekter som språkbrukerens egen identifikasjon med språkene og andre språkbrukeres identifikasjon av vedkommende som en som tilhører språksamfunnet...Det er altså en diskusjon om elevene skal inneha en viss kompetanse i sine språk for at en skal kunne regne dem som tospråklige. Det er også en diskusjon om en skal regne bruk av språkene, eller tilhørighet til språksamfunnet, som et kriterium.» (Bøyesen, 1997, s.13).

Et annet problem med begrepet tospråklig og andrespråkselever i den norske språksituasjonen er at de fleste mer eller mindre kan falle under en slik betegnelse. St.meld. nr.6 definerer begrepet andrespråk som «språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk. dvs. både andrespråk og fremmedspråk.» (s.49). Ut i fra denne definisjonen vil de fleste, enten det

gjelder elever med norsk som morsmål eller ikke, være tospråklige da vi er knyttet til to målformer i skolesystemet: bokmål og nynorsk. Selv om språkene er veldig like, har de forskjellig språkkultur og utbredelse. Ofte vil en i Oslo si at han er bedre i bokmål enn nynorsk. Av den grunn snakker vi kanskje om en trespråklig situasjon for elever med annet morsmål enn norsk?

2.1.3 Minoritetsspråklig og flerspråklig

Det har blitt mer vanlig å bruke begrepene «minoritetsspråklige» og «flerspråklige».

Begrepet «minoritetsspråklige» har svær dominans som et juridisk og statistisk begrep. I grunnopplæringen er begrepet knyttet til elever som annet morsmål enn norsk og samisk (jf. Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12, samt Privatskoleloven §3-5). Innenfor barnehagesektoren defineres minoritetsspråklige som: «...barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk morsmål. Disse barna kan i de fleste tilfeller kommunisere med andre i barnehagen...» (NOU 2010:7, s. 24). I statistisk sammenheng brukes begrepet for å følge opp hvilken utstrekning ulike individer tar del i samfunnets velferd og hvilket utbytte de får av ulike pedagogiske tilbud. Selv om begrepet brukes flittig, skrives det i NOU 2010:7 at begrepet kan oppfattes uheldig i ulike sammenhenger. Minoritetsspråklige kommer av ordet minoritet, som vil stemple en person gjennom hele opplæringssystemet som annerledes. Derav viser utvalget i dokumentet til begrepet «flerspråklig» som en nøytral betegnelse. Det begrunnes at begrepet dekker elevenes språkkompetanse og er i samsvar med det internasjonale begrepet «multilingual». Det vises til at «En fordel ved å bruke "flerspråklig" er at termen kan sies å være "heldekkende" » (op.cit., s.27). Begrepet definerer en som har vokst opp med flere språk og som identifiserer seg med disse, samt bruker flere språk i sin hverdag (Meld.st.6, 2012-2013). Likevel nevnes det av andre forskere at begrepet i tilfeller kan by på problemer da det er vidt og uten begrensninger (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). Ut i fra mitt synspunkt vil dermed begrepet minoritetsspråklig være et like godt begrep som flerspråklig. Det kan også se ut til at termen minoritetsspråklig ikke er til å komme utenom da NOU 2010:7, selv for deres kritiske syn av begrepet, bruker det gjennomgående i dokumentet. Begrepet er dessuten godt drøftet og flittig brukt av fagfolk.

2.1.4 Begrunnelse for ordvalg

Riktig ordvalg om ulike individers språklige aspekt er et komplekst tema. Ingen begreper kan gjenspeile virkelighetens barn av språklige minoriteter, da dette ikke er en gruppe like mennesker. Hver enkelt er unike med ulik språkkompetanse. Likevel er det behov for et samlet begrep for å snakke om deres rettigheter og behov. I denne studien vil jeg dermed bruke begrepene «minoritetsspråklige» og «flerspråklige» om hverandre for variasjon. Dette også med den hensikt at disse begrepene er godt innarbeidet i fagområdet, og gir en bedre betegnelse for dette studiet enn de forutgående.

2.2 EYLP: Étt lese- og skriveprogram, men flere navn

«Veiledet lesing, Guided reading, Nylund-modellen, New Zealand-metoden, Early Years Literacy Program... Kjært barn har mange navn, og alle disse omgrepa er i bruk om ei form for leseopplæring...» (Solheim & Aasen, 2011, s.64).

Som sitatets ordlyd kjennetegnes programmet som omtales i dette studiet under mange ulike navn og forkortelser. I min forberedelsesfase for dette studiet, forelå det en forvirring om man snakket om én type program eller flere typer programmer. Etter grundig lesing av prinsippene under de ulike betegnelser fikk jeg svaret: «Early Years Literacy Program» er et grunnprogram som har fått ulike navn, alt ettersom hvordan ulike skoler har tilpasset programmet deres skoler. I internasjonal litteratur henvendes det til programmets originale navn «Early Years Literacy Program» (EYLP) eller «Early Literacy Research Project» (ELRP) som var forprosjektet til programmet. I Norge brukes oftest betegnelsene: «Tidlig innsats – Early Years (TIEY)», «Nylund-modellen», «Fagtekst i fokus (FaIF)» og «Veiledet lesing». I dette studiet brukes programmets opprinnelige navn «Early Years Literacy Program» heretter forkortet EYLP. Dette begrunnes med at EYLP gir en samlet betegnelse av programmet. Den viser til programmets grunnsteiner og ikke til forenklingene av programmet som har blitt foretatt inn under andre navn.

2.3 Oppsummert

Problemstillingens hovedbegreper kan ha ulike synonyme betegnelser. Gjennomgangen viser at ikke alle betegnelser er i tråd med nyere forståelser. Når det gjelder elever med annen morsmål enn norsk, brukes begrepene *minoritetsspråklige* og *flerspråklige* om hverandre for språklig variasjon. Begrepene ses også som godt definert blant forskere på det flerkulturelle forskningsfeltet. Videre benyttes *EYLP* om lese- og skriveprogrammet, da denne betegnelsen viser til programmets originalitet og opphav.

I neste del går jeg inn på avhandlingens teoretiske fundament, som gir grunnlag for å forstå og vurdere lese- og skriveprogrammet. Problemstillingene for det teoretiske studiet presenteres på tittelbladet til del 2.

DEL 2

EN TEORETISK PRESENTASJON OG ANALYSE AV «EARLY YEARS LITERACY PROGRAM»

Denne delen søker å besvare forskningsspørsmålene:

Hva er «Early Years Literacy Program» og forskningen bak programmet?

Hvilke forutsetninger bør legges vekt på for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring?

På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Spørsmålene besvares ved å ta utgangspunkt i teori. Først gis det en teoretisk innblikk i hvordan programmet er blitt til, dets framvekst, mål og metoder. Disse opplysningene gir gode forutsetninger i neste omgang for å vurdere et program i forhold til allmenn teori om leseforståelse. Det rettes et analytisk kritisk blikk på EYLP ut i fra forskning på lese-teori. Diskusjonen gir perspektiv på flerspråklige elevers forutsetninger for tilpasset lese- og skriveopplæring. Denne delen vil danne tolkningsgrunnlaget i drøfting av funnene i egen forskning i del 3.

KAPITTEL 3

«Early Years Literacy Program»

Kapittelet tar for seg første forskningsspørsmål:

- Hva er «Early Years Literacy Program» og forskningen bak programmet?

EYLP og forskningen bak det er preget av omfattende ideer og prinsipper. For å forstå og vurdere programmet, er det først nødvendig å henvende seg til prosjektet «Early Literacy Research Project» (ELRP) som dannet grunnlaget for innføring av EYLP i Australia. Første del i kapittelet tar utgangspunkt i det. Deretter går vi over til å se hvordan programmet ble videreført, og anvendelsen av det i dag. Kapittelet tar utgangspunkt i dokumentanalyse av ELRP sin forskningsrapport og beskrivelser i Crévola og Hill (1998a) og Crévola og Hill (1998b). Kildene er svært sentrale for forståelse av programmet og forskningen bak det. Redegjørelsene i dette kapittelet ses som et bakteppe for avhandlingen, da ideene som framvises her står sentralt for analyseringen av programmet kritisk i videre kapitler.

3.1 «Early Literacy Research Project» (ELRP), en forløper til programmet

3.1.1 *Bakgrunnen for forskningsprosjektet*

Australske skoler stod over for et risikoprosjekt tidlig 90-tallet, da stor del av nasjonens elever mislyktes i å nå skolens faglige minstekrav. De falt ut tidlig i løpet og fåtall klarte å innhente seg. Til tross for lærernes innsats, oppnådde elevene veldig svake lese- og skriveferdigheter. Markante skiller mellom sterke og svake elever, økte behovet for et system som kunne utviske skillene. Spesielt gjaldt bekymringene aboriginelever, som blir betegnet minoritetsspråklige elever. Ulike tiltak for forbedring ble prøvd ut, men uforanderlige resultater viste at fokus på tidlig forebygging var viktigere;

«...efforts to correct such problems beyond third grade are largely unsuccessful. Students who fail to make progress in literacy during the first 2 years of school rarely catch up with their peers and are at risk of becoming low achievers who are alienated from school and who drop out of education at the earliest opportunity» (Crévola & Hill, 1998a, s.134).

Derfor utviklet Carmel Crévola og Peter Hill et system for tidlig intervensjon og forebygging. Systemet ble ført inn gjennom forskningsprosjektet ELRP, som ble et solidarisk initiativ mellom «*The Victorian Department of Education*» og Crévola og Hill. Inspirert av det amerikanske forskningsprosjektet «Success for all» (Slavin et al. 1990, i Crévola & Hill, 1998a), ble det utviklet et nærliggende program for tidlig lese- og skrivekyndighet for risikoelever.

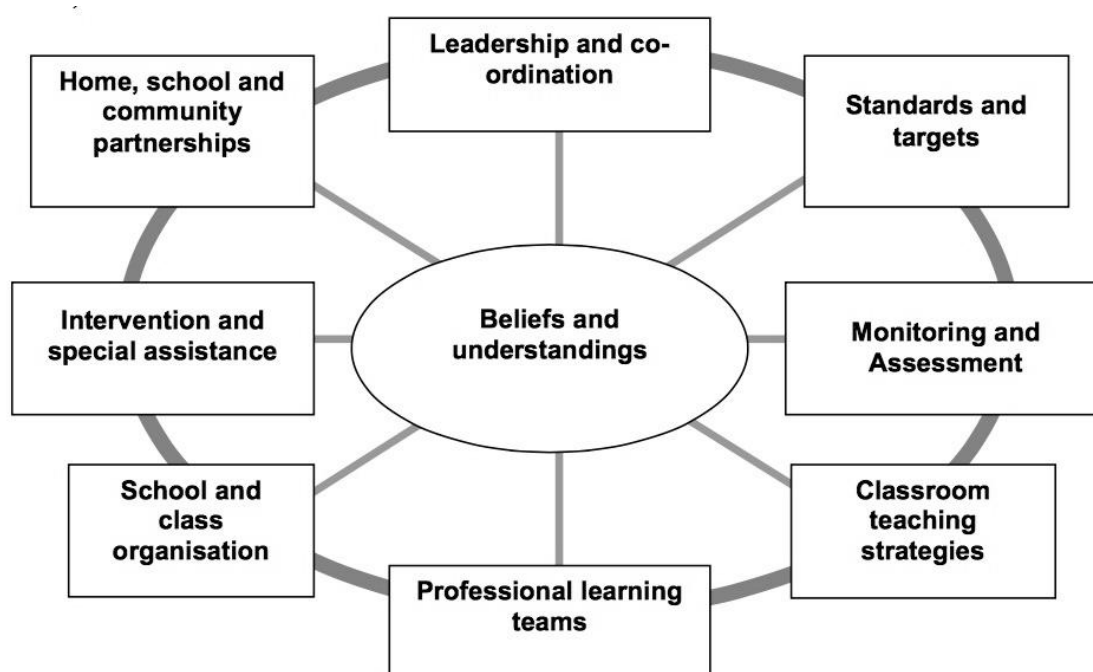
3.1.2 Prosjektets utvalg og metode

Prosjektet ble fastsatt på slutten av 1995 og varte fram til 1998. Over 400 skoler viste sin interesse for å delta, men bare 27 forsøksskoler ble valgt ut (Crévola & Hill, 1998a). Følgende premisser lå til grunn for utvelgingen; 1) skolene hadde behov for støtte i lese- og skriveopplæring og 2) at dette var svært prioritert på skolene. 3) Skolene hadde etablert Clays (1993) «Reading Recovery» eller ble gitt tilgang til å utprøve det (blir utdypet i kapittel 3.1.3). 4) Skolene hadde støtte fra hele virksomheten, dvs. ledelsen, lærere, assistenter og andre ansatte.

I tillegg til forsøksskolene ble 25 kontrollskoler valgt. De samme premissene fulgte kontrollskolene, men de hadde verken et eksternt opplegg eller innsyn i prosjektets innhold. På den andre siden kunne kontrollskolene motta generell hjelp fra «*The Victorian Department of Education*». Til sammen bestod prosjektet av 27 forsøksskoler og 25 kontrollskoler, med 200 klasser og 3605 elever totalt. En av forsøksskolene ga ufullstendige data, dermed endte prosjektet med totalt 51 skoler som leverte data fra første og andre trinn (Crévola & Hill, 1998a). For å dokumentere prosjektets innvirkninger ble det brukt et eksperimentell pretest posttest design.

3.1.3 Læringsmodell

Gode skoleresultater avhenger av et fullt implementert skoleprogram som involverer både system- og skolekoordinasjon. Derfor utviklet prosjektet «*The Whole-School Design*». Designet består av ni sirkulerende elementer, og ses som selve rammeverket og idéen bak organisering av undervisningen for å møte risikoproblemene skolene stod ovenfor. Modellen presenteres i figur 3.1.3 Videre gjøres det kort rede for hvert av elementene og hvordan de ble brukt under ELRP perioden.



Figur 3.1.3 «General design for improving learning outcomes» hentet fra: Crévola & Hill (1998b) s.3.

”Beliefs and understanding” – felles forståelse og tro

«Beliefs and understanding» bygger på å ha en felles forståelse og tro på elevene og seg selv. I begynnelsen av prosjektets innledende sesjoner ble 200 lærere fra hver forsøksskole samlet. Diskusjonene fra samlingene viste at det var én holdning som gikk igjen blant mange av lærerne:

«There was constant "Yes, but..." that accompanied suggestions originally put to the group. "Yes, but our children come from non-English-speaking backgrounds." "Yes, but our children do not have appropriate pre-school experiences." ...and so on »
(Crévola & Hill, 1998a, s.146).

Holdningene viste åpenbart at lærerne hadde uforvarende lave forventninger og tro på deres elever. Utfordringene bestod i å forandre disse, da observasjonsdata fra forsøksskolene viste at flertall av elevene hadde gode forutsetninger for å lære å lese og skrive. Å fremme dette for lærerne var viktig. Alle lærere måtte ha felles forståelse for elevers muligheter for å lære, samt ha tro på sin egen kapasitet for å lære bort. Effektive lærere betegnes som, de som vet hva de gjør for å lære bort, og *hvorfor* de gjør det. Det var også viktig at skolelederne hadde tro på at lærerne kunne nå høye standarder ved å investere i mer profesjonell utvikling og videreutdanning av lærerne. «Beliefs and understanding» står dermed sentralt for alle elementene i designet til Crévola og Hill.

"Standards and targets"- Mål for undervisningen

Like viktig som å ha tro på sine elevers kapasitet for læring, var det også nødvendig å ha hensiktsmessige forventninger til elevene. I en typisk læreplan i Australia var det vanlig å ha detaljerte informasjon om hva elevene skal lære, og når det forventes at læreplanens mål skal mestres. For å klare å minke andel elever som ikke når de faglige minstekravene på skolen, mente Crévola og Hill at det var nødvendig å inkludere prestasjonsmål hos hver enkelt elev (Crévola & Hill, 1998a). Prestasjonsmålene skulle vise hvilket lese- og skrivenivå elevene vil gjøre fremskritt på, og når de vil vise det. For å vurdere den enkelte elev, samt sette prestasjonsmål tilpasset de enkelte, innførte ERLP to grunnleggende metoder: «Running Record» og «Reading Recovery». Dette spesialpedagogiske verktøyet ble utviklet av Mary Clay i New Zealand før ELRP, for å kartlegge og øke elevenes leseferdigheter. Metodene er svært brukt i Australia, England og USA. I korte drag handler «Running Record» om å observere elevenes lesing og deretter plassere de i ulike lesenivåer, liknende leseprotokoller i Norge. «Reading Recovery» handler om å gi de svakeste elevene innholdsrik en-til-en lesetid med læreren. Økten varer i en halvtime, hvor eleven og læreren samarbeider om å forstå en tekst. Intensjonen er å få repetert fagstoff og få dem tilbake i gruppen. Ut i fra lærerens

vurderinger settes realistiske prestasjonsmål for elevene. Verktøyet blir nærmere utdypet i kapittel 3.2.4.

Tanken om «Standard og targets» var inspirert av Clay og Tuck (1991) sitt «Tree waves of teaching». Det dreier seg om at med gode prestasjonsmål og undervisning i første klasse, kan en forvente at opp til 80 % av elevene leser en tekst 90 % riktig om teksten er på elevens lesenivå (first wave). Videre i andre klasse med tilstrekkelig "Reading Recovery" lesing, kan det forventes at 18 % fler leser en tekst riktig (second wave). De gjenværende 2 % av elevene har behov for ekstra støtte, og bør i tredje klasse få spesialundervisning for å nå ønsket lesenivå (third wave). Prestasjonsmål tilpasset den enkelte elev, og ikke hele klassen, er viktig i denne tankegangen.

"Monitoring and assessment" - Observasjon og løpende vurdering

For at elevene skal utvikle seg og nå mål, er det viktig med jevnlig observasjoner og evalueringer. I ELRP ble elevene testet både ved oppstart og avslutning av skoleåret. På forsøksskolene gikk alle elevene jevnlig gjennom en "Running Record" for å kartlegge elevenes nivå og utvikling til enhver tid.

"Classroom teaching strategies"- Undervisningsstrategier

Effektiv undervisning kjennetegnes av struktur og fokus på hver enkelt elevs læringsbehov. Undervisning i lesing og skriving krever god forståelse av prosessen for hvordan barn lærer å lese- og skrive. Fokuseret undervisning i dette krever effektive klasseromsrutiner, organisering, samt god ledelse av undervisning i mindre grupper. Det er også viktig med lærere som er mottakelig for bruk av nye strategier i forbindelse med elevers individuelle behov. I ELRP var undervisningsstrategiene inspirert av gode lærere som de siste tjue årene oppnådde gode resultater i internasjonale leserundersøkelser. Deres strategier ble satt sammen til en tredelt undervisningsblokk på to timer med; 1) "Whole class focus", 2) "Small class focus", 3) "Whole class focus".

Til å begynne ble hele klassen samlet ved at læreren leste høyt eller demonstrerte skriving for dem. I denne delen utvekslet de også nyttig informasjon og spørsmål fra elevene. Deretter

gikk elevene inn i mindre grupper, hvor hver gruppe ble fordelt på ulike stasjoner. Den ene gruppen var på lærerbetjent stasjon «Learning Center», de resterende gruppene var på stasjoner knyttet til individuelt arbeid. På den lærerbetjente stasjonen gjennomførte lærerne "Guided Reading", hvor de leste sammen. "Guided Reading" var en lesestund hvor læreren passet på at teksten ble lest og forstått riktig, med lesestrategier og begrepslæring. De andre stasjonene var variert på et lavere nivå slik at elevene kunne mestre oppgavene selv. På disse stasjonene hadde elevene ansvar for sin egen læringstid. På slutten av økten samlet hele klassen igjen for å reflektere timens innhold og hva de har lært. Crévola og Hill (1998b, s.5) skriver at øktene varierte med disse aktivitetene for lesing og skriving:

- Muntlig språk
- Lese for elevene
- Språklig erfaring med lesing
- Barna leser sammen
- Veiledet lesing med læreren
- Alene lesing
- Læreren demonstrerer skriving/ bokstaver
- Barna skriver sammen
- Språklig erfaring med skriving
- Interaktiv skriving
- Veiledet skriving med læreren
- Barna skriver selv

"Professional Learning teams" - Lærerteam

For å påvirke læreres tro og forståelse på elevene og seg selv, og samtidig implementere en "whole-school" design, skriver Crévola og Hill at det er nødvendig med utvikling av profesjonelle lærere og ha lærerteam. Målet med dette er å få muligheten til å diskutere og reflektere over faglige spørsmål og undervisningspraksis jevnlig. Før prosjektets gang, ble alle lærere og koordinatorene i ELRP sine forsøksskoler samlet fire ganger i året for å utvide deres forståelse av hvordan elever lærer å lese og skrive. Deretter fikk hver skole ukentlig besøk av utviklingskoordinatorer fra Melbourne Universitet i forbindelse med

gjennomføringen av prosjektet. Lærerne og ledelsen ble delt opp i lærerteam, hvor de ble fulgt opp av utviklingskoordinatoren. Samtidig fikk de muligheten til stille spørsmål og diskutere. Lærerteamene var ment for å utvikle profesjonalitet rundt elevenes læring og deres arbeid.

"School and class organisation" - Klasseroms organisering

For effektiv undervisning er det viktig med gode planer og løsninger tilpasset hver enkelt klasserom. Unødvendige avbrytelser og forstyrrelser i klassene og mellom elevene må unngås. Derav er det nødvendig med gode klasseromsrutiner. I ELRP måtte klassene få det de hadde behov for av tid, undervisningspersonale og undervisningsmaterialet. Størrelsen på klassene ble nøye gjennomgått, og sammensetting av grupper var gjennomtenkt. De måtte være vekslende og fleksible for effektiv undervisning. I øktene skulle det kun være fokus på de gitte oppgavene, dermed var det viktig at klasserommene var godt organisert og strukturert på forhånd.

"Intervention and special assistance"- Spesialoppfølging

Selv med den beste undervisningsformen og tilretteleggingen i en klasse, vil noen elever trenge mer oppfølging og støtte for å oppnå faglig utvikling på ønsket nivå. Crévola og Hill (1998b) henvender seg til forskning utført av Wasik og Slavin (1993) som viser at en-til-en undervisning er å foretrekke for elever i risikogrupper. Her blir Clays "Reading Recovery" trukket frem som viktig ledd. Alle forsøksskolene i ELRP måtte bruke dette ved behov, samtidig som de ble pålagt å bruke et ekstra støtteprogram for elever som trengte det. Elever som fortsatte å ha problemer i det andre skoleåret, fikk individuelle opplæringsplaner og et spesialpedagogisk tilbud.

"Home, school and community partnership" - Samarbeid

I følge Crévola og Hill (1998b) er det framlagt støtte for at effektive skoler, er de som har et godt systematisk samarbeid mellom hjem, elevers tidligere skoler og andre viktige instanser i miljøet/ samfunnet. Det legges også fram støtte for at en rekke problemer som manglende

elev deltakelse og fravær kan unngås dersom det foreligger et godt samarbeid mellom skole og hjem. I prosjektperioden ble det dermed satt i gang et program for foreldre og andre klasseroms assistenter, slik at de kunne hjelpe læreren bedre i klasserommet. Foreldrene gikk inn som assistenter for læreren, slik at læreren kunne fokusere bedre på lærerbetjent stasjon.

I Norge er det lite gjennomførbart med slik deltakelse med foreldre i daglig undervisning, da samfunnsstrukturen vår er annerledes. Men med LK06 ble det stilt større krav til skole og hjem samarbeid. Imidlertid viste studier av Jakobsen (2007) at foreldre var lite brukt som ressurs i norske skoler.

"Leadership and co-ordination" - Ledelse og koordinering

I et utviklingsarbeid som ELRP er ledelsen et viktig ledd. Et prosjekt som omfatter hele skolen og punktene i modellen, er avhengig av god ledelse og koordinasjon mellom ledelsen og lærerne. I ELRP ble det holdt jevnlig møter med lærerne på forsøksskolene. Ledelsen var ansvarlig for at ELRP ble gjennomført på en tilfredsstillende måte og for at lærerne fikk den veiledningen og støtten de trengte. I tillegg hadde hver skole egne eksterne og interne koordinatore som fulgte lærerne, ga dem råd og materialet de trengte. En god ledelse og lærerkoordinering anses som et av de viktigste leddene for at alle elementene i "The Whole-School Design" skal fungere optimalt.

Systematisk arbeid, og implementeringen av de ni elementene i "The Whole-School Design" viste å gi gode effekter for elevenes læring. I det følgende sammenfattes resultatene fra «Early Literacy Research Project» fra pre- og posttestingen av elevene fra både forsøksskolene og kontrollskolene. For utdypet lesing av resultatene anbefales Crévola og Hill (1998a).

3.1.4 Resultater av ELRP

Ti ulike målinger av studentenes framgang ble vurdert med tre ulike batterier (Crévola & Hill 1998a, s.143):

Woodlock Language Proficiency Battery:

- 1) Passage Comprehension (PASSAG)
- 2) Word Attack (WATTK)
- 3) Reading Vocabulary (RVOC)

An Observation Survey of Early Literacy:

- 4) Running Record Text Level (TEXT)
- 5) Letter Identification (LETTID)
- 6) Concepts About Print (CONCEPT)
- 7) Word Test (WTEST)
- 8) Writing Vocabulary (WVOC)
- 9) Dictation Task (DICT)

The Record of Oral Language: Biks and Gutches

- 10) Oral Language (ORAL) Leveled Sentences

Crévola og Hill (1998a) presenterer råskårene av kun fire tester: ORAL, CONCEPT, LETTID og TEXT. «Oral Language » (ORAL) målte elevenes muntlige nivå på spesielt bruk av verb og substantiver i riktig form. Testene «Concepts About Print» (CONCEPT) og «Letter Identification» (LETTID) målte elevenes skriftspråk kjennskap. «Running Record Text Level» (TEXT) var leseprotokoller som kartla elevenes lesenivå. Målene fra testene viste gode resultater. Tabellen under presenterer resultatet av testene i "Preparatory Year" som tilsvarer førstetrinn i Norge og "Grade 1" som tilsvarer andretrinn. Til sammen utgjør dataene 3605 elever fra 200 klasser, i 51 forskjellige skoler.

Mål	Kontrollskoler				Førskoler			
	Prep (5-6 år)		Grade 1 (6-7)		Prep (5-6 år)		Grade 1 (6-7)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
ORAL								
0	4.8	0.1	0.7	0.1	3.0	0.3	0.8	0.3
0-13	44.2	21.0	19.4	9.2	36.3	19.6	19.5	7.2
TEXT								
0	96.3	52.2	53.4	10.9	91.9	28.5	45.7	4.8
0-5	99.2	77.7	82.6	30.8	98.8	66.8	78.6	16.7
LETTID								
0-15	55.6	4.9	5.1	0.4	53.6	2.9	6.0	0.7
CONCEPT								
0-16	97.7	74.4	75.6	33.1	95.9	48.0	63.1	15.2

Tabell 3.1.4. (1) Råskåretabell av ELRP tester, hentet og gjort om til norsk fra Crévola og Hill (1998a, s.155).

Tabellen beskriver andel elever som har gjort det dårligst på testene. I deltesten «ORAL» beskriver målet 0-13 andel elever som hadde mellom null og tretten riktige på testen, dvs. prosent elever som kom dårligst ut. Her fikk kontrollskolene og forsøksskolene ganske jevne resultater. Crévola og Hill (1998a) forklarer dette med at resultatene skyldes at muntlighet ikke var hovedfokuset i undervisningen sammenlignet med lesing og skriving.

Resultatene fra «TEXT» viser henholdsvis bedre resultater. Pretestenes utgangspunkt kan sies å være like, mens posttestene viser en god forbedring hos forsøksskolene. Testen måler elevenes lesenivå, hvor 0 er relativt svakt og 5 relativt høy. Posttestene viser at 30.8 % av kontrollskoleelevene i «Grade 1» er på 0-5 nivå, og kun 16.7 % elever på forsøksskolene er på tilsvarende nivå. Det betyr at forsøksskolene gjorde det vesentlig bedre enn kontrollskolene. I «Preparatory year» var 66.8 % av forsøksskoleelevene på 0-5 nivå, og

77.7 % av kontrollskoleelevene var på samme nivå. Videre viser posttest i «Preparatory year» at 52.2 % av kontrollskoleelevene ligger på svakest nivå, og 28.5 % elever fra forsøksskolene på tilsvarende nivå. «Grade 1» viser at 10.9 % av kontrollskole elevene viste seg å være svakest, hvor kun 4.8 % elever på svakest nivå i forsøksskolene.

I deltesten «LETTID» viser pretest at det er jevne mål, mens posttestene viser at forsøksskolene har et bedre utgangspunkt.

«CONCEPT» testen viser derimot bedre mål, hvor 74.4 % kontrollskole elever hadde 0-16 riktige i «Preparatory year» og kun 48 % av forsøksskole elevene med liknende resultater. Posttestene i «Grade 1» viser at 33.1 % av kontrollskole elevene hadde 0-16 riktige svar, mens 15.2 % elever hadde tilsvarende svar i forsøksskolene.

Hvor signifikant er disse resultatene? Tabell 3.1.4 (2) viser utregnet effektstørrelser av ELRPs resultater.

Mål	Prep.year	Grade 1
Passage Comprehension (PASSAG)	0.078	0.289´
Word Attack (WATTK)	0.028	0.251´
Reading Vocabulary (RVOC)	0.131	0.270´
Oral Language (ORAL) Leveled Sentences	0.034	0.172´
Running Record Text Level (TEXT)	0.376´	0.308´
Letter Identification (LETTID)	0.250´	0.216´
Concepts About Print (CONCEPT)	0.867´	0.797´
Word Test (WTEST)	0.318´	0.172´
Writing Vocabulary (WVOC)	0.913´	0.850´
Dictation Task (DICT)	0.317´	0.248´
Total Literacy Score (TOTLIT)	0.606	0.648

´ Signifikant på 95 % konfidensnivå

Tabell. 3.1.4 (2) Effektstørrelser av ELRP resultater, hentet fra Crévola og Hill (1998a, s.145)

Det finnes ulike størrelsesgrader for å vurdere om det er signifikant forskjell eller ikke mellom forsøksskolene og kontrollskolene. Utgangspunktet i Thompson (2006) viser at effektstørrelser lik 0.25 eller mer viser en signifikant forskjell. Om vi henvender oss til tabellen vises det at seks av ti tester i «Preparatory year» og åtte av ti i «Grade 1» er signifikante effektstørrelser. Sluttskårene viser også en signifikant effekt. Ut i fra de fire deltestene som ble gjennomgått tidligere er kun deltestene «TEXT» og «CONCEPT» signifikante effektstørrelser etter Thompson (2006). I Crévola og Hill (1998a) beskrives også LETTID som en signifikant test, da de tar utgangspunkt i en annen grad av effektstørrelser enn Thompson (2006).

Sett samlet viser resultatene at ELRP hadde en god læringseffekt for forsøksskolene, da de gjorde det vesentlig bedre enn kontrollskolene. Spesielt er testene «TEXT» og «CONCEPT» å nevne med høye pretest mål. De fleste testene fra ELRP viser seg også å være med signifikant effekt.

3.1.5 Fra prosjekt til nasjonal skoleprogram

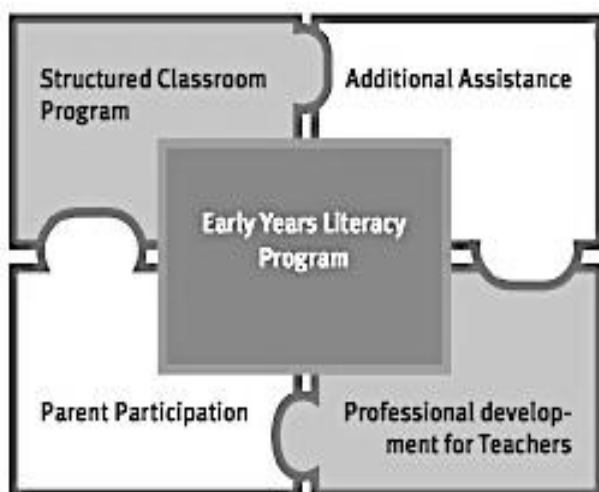
DETYA (2000) er en nasjonal rapport fra Australia som evaluerer ulike studier knyttet til undervisningsmetoder og utdanning. Her diskuteres også framveksten og utviklingen av ELRP. Det skrives at de positive resultatene og budskapet fra prosjektet til Crévola og Hill, viste en ekstrem forvandling i forsøksskolene og var en proaktiv studie. Denne positive utviklingen av elever førte til at både interessen til regjeringen og media i delstaten Victoria økte. På den måten møtte også andre skoler og lærere programmet med positive følelser. Med denne oppmerksomheten ble ELRP raskt innført og pålagt de fleste skoler i Victoria med navnet «Early Years Literacy Program». Det var også en tilsynelatende støtte og prioritering fra statens side. I løpet av tre år etter prosjektslutt var EYLP innført i Victorias barneskoler. DETYA stiller seg kritisk til denne raske ekspansjonen. Det vil bli diskutert nærmere i kapittel 6.1.

På grunn av positive virkninger og internasjonal interesse, utviklet Crévola og Hill EYLP til å inkludere flere fag som matematikk. Videreutviklingene innenfor ulike fag vil av studiets begrensninger ikke bli gjennomgått her.

3.2 Programmets anvendelse

Med prosjektets positive innvirkninger ble «Early Literacy Research Project» (ELRP) senere utviklet til «Early Years Literacy program» (EYLP). EYLP består av samme grunnprinsipper som ELRP, men er forenklet inn i mindre elementer. Dette delkapittelet for seg hvordan EYLP organiseres og anvendes i dag.

Etter ELRP ble de ni elementene i "The Whole- School Design" forenklet til fire hoveddeler. Figur 3.2 viser denne forenklingen av designet, som innebærer: «*Structured Classroom Program*», «*Additional Assistance*», «*Parent participation*», «*Professional Development for Teachers*». Puslespillet illustrerer hvor viktig hver eneste brikke er for at programmet skal få sin helhet. Det understrekes at programmet ikke har uttelling hos elevene dersom en av brikkene mangler eller ikke virker optimalt (Bradbury et al., 1997). For organiseringen og praktiseringen av EYLP selges lærerveiledninger, demonstrerende videoer og skolepakker. Det finnes også ulike demonstrasjonsskoler for å vise hvordan programmet fungerer. Videre vises det til de fire brikkenes innhold.



Figur 3.2 EYLP som fire brikker i et puslespill. Hentet fra Utdanningsetaten (udatert, s.51)

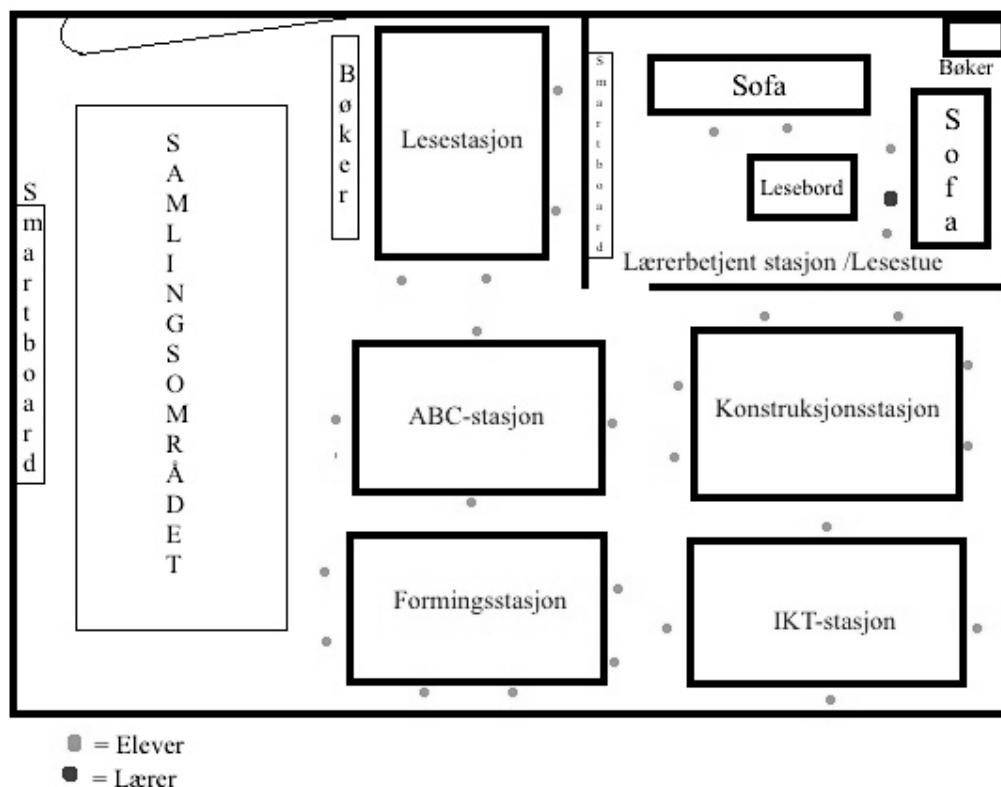
3.2.1 *Structured Classroom Program – strukturert klasseromsprogram*

Denne brikken tar for seg EYLPs undervisningsmetodikk og selve gjennomføringen av programmet i klasserommet. Som i ELRP starter undervisningen med klassesamling, deretter fordeles elevene i små grupper. Avslutningsvis samles hele klassen igjen. Øktenes fokus er lesing- og skriving i ulike stasjoner. Crévola og Hill beskriver ikke de ulike stasjonene i sine dokumenter. Dermed tar jeg utgangspunkt i Palm og Stokke (2013), og egne observasjonsnotater som beskriver de ulike stasjonene slik det anvendes i Norge.

I Norge blir elevene delt i grupper på fire til fem elever etter ulike lesenivåer som er tatt utgangspunkt i tidligere "Running Records" (i Osloskolen brukes leseutviklingsskjema LUS for å vurdere elevenes leseferdigheter og leseutvikling). Gruppene forflytter seg fra stasjon til stasjon hvor de arbeider mellom tolv til femten minutter. En ringeklokke styrer roteringen, hvor gruppene bytter stasjon etter ringelyd. Arbeidsøkten består av to skoletimer, tre til fire ganger i uken (i Australia brukes programmet hver dag). Klasserommene er fast innredet etter seks stasjoner; *lærerbetjent stasjon*, *ABC-stasjon*, *IKT-stasjon*, *lesestasjon*, *formingsstasjon* og *konstruksjonsstasjon*. Blant disse stasjonene er kun den første lærerstyrt, hvor elevene arbeider med veiledet lesing (kalt "Guidet Reading" hos Crévola og Hill, 1998a) og andre leseaktiviteter. Dette er selve kjernen i en EYLP økt. Læreren og eleven sitter tett sammen å leser og hver elev får individuell veiledning. I veiledet lesning fokuseres det på å aktivere forkunnskaper, bli kjent med ulike lesestrategier, lese på ulike måter og se etter ulike egenskaper i teksten. Selve forståelsen av teksten står sentralt med vektlegging av tilpasset opplæring. På de andre stasjonene foreligger det skreddersydde oppgaver hvor elevene skal arbeide selvstendig med; ulike skriveaktiviteter (ABC-stasjonen), oppgaver på PC eller Ipad (IKT-stasjonen), velge ut bøker fra et utvalg og lese stille (lesestasjonen), utføre finmotoriske øvelser (formingsstasjonen), og spille spill, bygge med klosser eller arbeide med annet konkretiseringsmateriale (konstruksjonsstasjonen). Elevene skal unngå å henvende seg til læreren på disse selvdrivne stasjonene, dermed skal oppgavene her være av innlært stoff i mestringsfeltet.

Det foreligger flere prinsipper for at arbeidsøktene skal være vellykket. Viktigste av dem er at de har en fast struktur, variasjon, korte økter og en tilpassing ut i fra elevenes

mestringsområde (Wie, 2008). Øktene må være strukturerte for at elevene skal lære seg rutinene og for å arbeide selvdrevent allerede innen to måneder etter skolestart. Elevene skal vite hvilke grupper de er i, arbeidsoppgavene må gjennomgås på forhånd, og det må være ro og orden ved stasjonene. Elevene skal til enhver tid kjenne igjen signalene for å rydde på plass og bytte stasjoner. Varierte arbeidsoppgaver er nødvendig for at elevene skal bli utfordret med forskjellige læringsstiler. I følge Crévola og Hill (1998b) er det viktig med korte intervaller for at oppmerksomheten og motivasjonen skal holdes oppe. For at elevene skal klare de selvdrevne stasjonene er det nødvendig at oppgavene på de enkelte stasjonene er i fra elevenes mestringsområde. Elevenes nivå vurderes med "Running Record" som beskrevet tidligere. I de neste sidene gis det illustrasjon av EYLP stasjoner i bilder. Bildene og beskrivelsene er hentet fra mine observasjoner gjort i den empiriske delen av studiet.

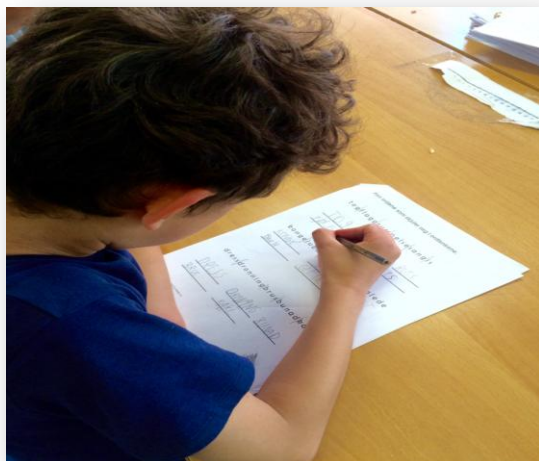


Kart over de ulike stasjonene i førsteklasse. Elevene var fordelt på seks nivåbaserte grupper med fire og seks elever. I tillegg til læreren var det en assistent tilstedet. Assistenten er ikke på illustrasjonsbildet da hun kun hadde en-til-en ansvar på en elev. Økten startet med at elevene ble samlet på samlingsområdet, hvor de gjennomgikk de ulike oppgavene på stasjonene. Deretter gikk elevene inn i grupper på hver stasjon.



Lærerbetjent stasjon (kalt lesestue hos observasjonsskolen) hvor de hadde veiledet lesing. Stasjonen var skjermet med trekbare vegger og utstyrt med «smartboard» tavle, sofa og bokhylle.

ABC- stasjon hvor elevene skulle sette ring rundt ord de fant ved bokstavramser som: IOPTROMPETFSISTAFETT. I denne ramsen var ordene trompet og stafett ukens målord.



Lesestasjon hvor elevene skulle lese bøker stille fra et utvalg.



IKT-stasjon med ulike fagspill elevene kunne velge mellom.

Formingsstasjon med plastelina hvor elevene skulle forme bokstaver. Her formes bokstaven P.



I konstruksjonsstasjonen kunne elevene velge mellom å regne med 9-er tall og klosser, eller spille ordspill.

Økten avsluttet med at elevene ble samlet på samlingsområdet igjen hvor de diskuterte de ulike oppgavene og hvordan dagen hadde vært.

3.2.2 Parent Participation – foreldreinvolvering

Denne brikken beskriver hvor viktig det er med foreldreinvolvering for barnas leseopplæring og faglig utvikling. Skolene blir oppmuntret til å utvikle et miljø hvor foreldrene er aktiv deltakere i barnas læring. Det stilles høye krav til foreldre og de skal delta daglig i lesetrening hjemme, enten høre barna lese for dem eller lese høyt for barna selv (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). Foreldre skal bli veiledet til organisering av hjemmelesing, og få kurs for å få bedre forståelse av barnas lesing. I enkelte skoler i Norge må foreldre daglig signere på elevenes lesekort for bøker som har blitt lest (op.cit.). I Australia er foreldrene i tillegg deltakende som assistenter under EYLP økter (Crévola & Hill, 1998b).

3.2.3 Professional Development for Teachers - kompetanseutvikling for lærere

Å ta i bruk et avansert og krevende læreprogram som EYLP på skolebasis krever utdanning av lærere jevnlig. Programmet videreutvikles stadig. Dermed kreves det at lærerne setter seg inn i nye metoder og rutiner. Kompetanseutvikling for lærerne er også viktig for at kvaliteten på stasjonene skal være gode. De må til enhver tid vite hvordan de skal jobbe og hva slags materiale de skal bruke. Ledelsen og skolens EYLP koordinator er ansvarlig for at lærerne får veiledning og kursingen de trenger, samt at undervisningen er etter EYLP sine retningslinjer.

3.2.4 Additional Assistance – spesialpedagogisk støtteprogram

«Additional Assistance» er et støttende spesialpedagogisk program for elever som har behov for mer oppfølging, og som viser lite framgang. Den tar utgangspunkt i "Reading Recovery" som ble tidligere nevnt som en type en-til-en undervisning i kapittel 3.1.3. "Reading Recovery" ble utviklet av forskeren Mary Clay på 1970-tallet. En slik økt skal vare i halvtime hver dag, hvor eleven tas ut under en EYLP økt og jobber alene sammen med en lærer. De starter på elevens kjennskapsområde, for så å bevege seg utover nye elementer. På den måten får eleven mestringsfølelse og motivasjon. "Reading Recovery" blir sett på som en ny mulighet for de svakeste elevene for å hente seg inn igjen (Clay, 1993).

I Australia kreves det lisensiering av lærere for å bruke "Reading Recovery". I Norge er ikke disse kravene innfridd, men lærere får kursing i bruk av programmet (Paust-Andersen, 2010). Læringssenteret i Stavanger utviklet eget program ut i fra "Reading Recovery" og blir i Norge kalt «Ny start» (Utdanningsetaten, udatert).

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss første delspørsmål:

- Hva er «Early Years Literacy Program» og forskningen bak programmet?

Presentasjonen viser at «Early Years Literacy Program» (EYLP) er en videreføring av forskningsprosjektet «Early Literacy Research Project» (ELRP). ELRP ble utviklet for å minske andel elever som ikke klarte å nå faglige minstekrav i Australia. Prosjektet tok utgangspunkt i et kompleks læringsmodell med ni elementer basert på et sosiokulturelt læringssyn: *Beliefs and understanding, Standards and targets, Monitoring and assessment, Classroom teaching strategies, Professional learning teams, School and class organisation, Intervention and additional assistance, Home/School/Community partnerships, og Leadership and coordination*. Hvert av elementene inkluderer omfattende prinsipper, som viser viktigheten av systematisk arbeid med bidrag fra både hele skolen, og elevenes hjem for at elementene skal samvirke med hverandre. Arbeidet etter ELRP viste gode resultater og utvikling hos elevene. Dermed ble programmet en nasjonal satsingsområde, og fikk senere navnet «Early Years Literacy Program». De ni elementene ble så forenklet inn i fire hoveddeler basert på et klasseromsprogram, systematisk foreldresamarbeid, profesjonell utvikling av lærere, og et spesialpedagogisk program for elever med lite framgang. Det er med disse hovedelementene EYLP anvendes i dag.

Kapittelet har gitt en forståelse av EYLP, som blir et viktig utgangspunkt for alle de andre kapitlene. Men først skal vi se hvordan programmet er implementert i Norge, og hvor aktuell programmet er her, for å gi en bredere forståelse av problematikken rundt behovet for mer forskning (jf. kapittel 1.2).

KAPITTEL 4

Utbredelse og aktualitet i Norge

Som nevnt innledningsvis har EYLP hatt en økende utbredelse i Norge. Vi skal se på denne utbredelsen ved å gjøre det rede for Nylund skole i Stavanger som først tok i bruk EYLP i Norge. Denne skolen har hatt en sentral plass for videreføring av programmet i andre fylker. Deretter vises det til begrunnelsen for implementering av programmet i Osloskolene. Videre presenteres de ulike variasjonene av programmet innenfor ulike skoler. Kapittelet er ment for å gi et bredere forståelse av hvor utbredt og aktuelt EYLP er i Norge.

4.1 Nylund –modellen i Stavanger

«*God praksis i gammelt skolebygg*» omtales Nylund skole i St.meld. nr. 31 (2007- 2008, s.43) for sin kvalitetslæring og økende elevresultater. Skolen ble fremmet som nasjonal demonstrasjonsskole for EYLP fra 2004- 2006. Fra den gang har lærere, PP-rådgivere, høgskolelektorer og studenter fra hele landet besøkt Nylund skole for å lære mer om bruken av programmet.

I begynnelsen av 2000-tallet bestemte skolelederen og lærerne ved Nylund seg for å satse på en konkret modell for tilpasset opplæring. Skolen hadde den gang en elevmasse på 20-25 % minoritetsspråklige med lite framgang i både lesing og faglæring. Utfordringene gjenspeilet likedan skolens bydel som hevdes å være den mest belastede bydelen i Stavanger, med både sosioøkonomiske vansker og et økende minoritetsspråklig samfunn (St.meld. nr.31, 2007-2008). I 2002 dro rektor fra Nylund skole på studietur med andre skoleledere fra skandinaviske land til Australia og New Zealand. Hovedmålet med besøket var å få inspirasjon til å møte utfordringene skolen stod ovenfor. Her fikk de både demonstrasjon og innføring i programmet EYLP. I samtale med en i ledelsen fortelles det at førsteinntrykket av programmet virket veldig rotete, men etter hvert så de et system som virket innovativt.

Rektoren satte sin kurs hjemover den vinteren med hele skolepakken EYLP består av. I august samme år satte skolen i gang med EYLP. I Nylund ble metoden tilrettelagt for norske forhold, og fikk senere navnet «Nylund-modellen». Leseresultatene på leseprøver ble langt bedre enn tidligere. Tabellen under viser Nylund skoles resultater fra årene 2001- 2006.

Kartlegging av leseferdighet Nylund skole						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Fonologisk analyse						
Alt rett	52%	54%	71%	69,8%	74%	76%
Under kritisk grense	15%	6%	9%	9,4%	3%	0%
Kjenne igjen bokstavene						
Alt rett	60%	48%	88%	75,4%	85%	95%
Under kritisk grense	10%	8%	2%	1,8%	0%	0%
Fra språklyd til bokstav						
Alt rett	56%	73%	81%	73,5%	86%	88%
Under kritisk grense	10%	4%	9%	1,8%	0,7%	0%
Orddiktat						
Alt rett	19%	31%	40%	43,3%	59%	62%
Under kritisk grense	17%	8%	5%	7,5%	0,7%	2,3%
Fullt hus på alle testene						
	8%	25%	39%	32%	51%	53%

Tabell 4.1 Leseresultater fra Nylund, hentet fra Nylund skoles hjemmeside².

Nylund begynte ikke med EYLP i 2001, men resultatene viser at elevene har hatt en positiv utvikling med EYLP med nesten 0 % elever under kritisk grense og 53 % elever med fullt hus på alle testene i 2006. I samtale med rektor fortelles det at det kreves god planlegging og gjennomføring av programmet for å oppnå resultater. Hun forteller at «det er nesten nødvendig å følge programmet slavisk».

² Nylund skole: <http://www.minskole.no/nylund>

4.2 Tidlig innsats – Early Years i Osloskoler

Etter Nylunds gjennombrudd innførte mange skoler i Oslo stasjonsundervisning og veiledet lesing i undervisningen sin, men det var først i 2008 EYLP fikk sin systematiske plass i Osloskolene. Språkløftet var del av den nasjonale strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis», hvor formålet var å fremme god språkstimulering og sosial kompetanse for sosial utjevning blant minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Utdanningsetaten, udatert). Her inngikk EYLP som et av flere tiltak. Likedan ble språkløftet og EYLP et viktig ledd i Groruddalssatsingen, hvor minoritetsspråklige elever utgjør en stor del av elevmassen. UDA og skoleledere i Groruddalen dro til Melbourne i Australia, og fikk demonstrert EYLP. Derfra innhentet de kunnskap og materialet for å bruke metoden i Groruddalen (op.cit.). Senere ble metoden implementert i flere skoler i Oslo som «Tidlig innsats- Early Years» (TIEY). Tabell 4.2 (vedlegg III) viser denne drastiske utviklingen fra år 2008 - 2013. Lunde (2014) skriver at ca. 59 % av skolene i Oslo brukte TIEY som metode i 2013. Beskrivelser fra Utdanningsetaten (udatert) av TIEY og rammene rundt programmet er tilnærmet beskrivelsene av EYLP i kapittel 3.2. Studier utført av Palm og Stokke (2013) hevder derimot at det foreligger forandringer innad i skolene knyttet til hvor mange stasjoner som brukes, hva som vektlegges, og i hvilken grad skolene følger metoden systematisk. I tillegg er tidsbruken i EYLP og TIEY ulike; I EYLP brukes to klokketimer hver dag på en økt, mens i TIEY brukes to skoletimer (nitti minutter) tre til fire ganger i uken. I EYLP er det frivillige voksne på stasjonene, dette er ikke tilfellet i TIEY.

4.3 Variasjon innen ulike skoler og videreutvikling av TIEY

Enkelte skoler har tilpasset TIEY etter hva som passer skolene, og derfra har programmet fått nye navn som «Høybråten-modellen», «Lesefokus» og lignende. I noen skoler, hovedsakelig utenfor Oslo, vektlegges kun veiledet lesing og den lærerstyrte stasjonen (se for eksempel Aasen & Solheim, 2011). Det har også blitt foretatt videreutvikling av TIEY i Osloskolene. «Fagtekst i fokus» (FaIF) er et undervisningsprogram fra 4.-7 trinn, hvor prinsippene i TIEY er videreført for å bevare en «whole-school» modell som beskrevet i

kapittel 3.1.3 (Utdanningsetatens hjemmeside). Det fokuseres på leseforståelse i mellomtrinnet og går utover norskfaget til fagtekster fra matematikk, RLE, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Det arbeides her med de grunnleggende ferdighetene som står skrevet i LK06 (op.cit.):

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Tabell 4.2 (vedlegg III) som tidligere nevnt viser også skolene som bruker FaIF. Disse er markert med tegnet (*) ved siden av skolenes navn.

4.4 Oppsummering

Kapitlet har presentert utbredelsen av EYLP i Norge og videreføringene som har blitt foretatt i ulike skoler. Nylund skole i Stavanger blir fremhevet som en inspirator for implementeringen av EYLP i andre områder i Norge. I Oslo skolen fikk EYLP sin systematiske ordning i 2008 med prosjektet «Språkløftet» i Groruddalssatsingen, og fikk senere navnet «Tidlig innsats- Early Years». Formålet med innføringen i Osloskolen kan sies å være det samme som i Australia: forbedre minoritetsspråklige elevers resultater i lesing og skriving. Fra den gang har programmet blitt innført i omtrent 59 % av Oslos skoler. Enkelte skoler har valgt å tilpasse programmet etter deres behov, og har dermed fått andre navn. I Oslo har programmet også blitt videreført til mellomtrinnet, hvor programmet inngår i fag som matematikk, RLE, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Dette gir en forståelse av hvor utbredt og aktuelt EYLP er i Norge. I videre omgang diskuteres sentrale leseforutsetninger, og om EYLP som vektlegges i mange flerspråklige klasserom, ivaretar disse forutsetningene for minoritetsspråklige elever.

KAPITTEL 5

Sentrale forutsetninger for lesing

Kapittel 3 og 4 har gitt oss bredere forståelsesrammer av «Early Years Literacy Program» og aktualiteten av programmet i Norge. Dette gir grunnlag for å behandle forskningsspørsmål 2 og 3:

- Hvilke forutsetninger bør legges vekt på for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring?
- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Det utfordrende og nærmest umulig å ta hensyn til alle forutsetningene som bør være tilstede for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring, da det er ulike meninger om hvilke faktorer som bør legges vekt på blant forskere, samtidig som forutsetningene er individuelle. For å besvare delspørsmål 2, har jeg dermed valgt å legge vekt på faktorer rundt forståelsesaspektet som en viktig forutsetning for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring (delkapittel 5.1 og 5.2). Teorien som presenteres her er allmenn, men desidert avgjørende for flerspråklige elever som har særskilte behov i lese- og skrivesituasjoner. Det begrenses spesielt til lesing og leseforståelse i det følgende, da dette er mest utfordrende området for flerspråklige elever, og avgjørende for framgangen i skolen. Samtidig er det ikke ubevisst at ferdigheter i lesing og skriving imidlertid påvirker hverandre. Dermed utelukkes ikke omtaler av skriving og observasjon av skrivestasjoner i andre kapitler, men utvikling av leseforståelse er i fokus.

Til å begynne med begrunnes hvorfor det bør legges vekt på å utvide forståelsesaspektet hos flerspråklige elever, deretter går jeg inn på hva som karakteriserer god leseforståelse. I delkapittel 5.3 går jeg inn på underspørsmål 3 hvor det foretas en kritisk analytisk sammenligning over forutsetningene som har blitt presentert, og hvorvidt undervisningsideene i EYLP kan opprettholde disse.

5.1 Fokus på forståelse

I de første årene på skolen settes det av mye tid på å lære å lese, men når lesekode er knekt er legges det mindre vekt på leseopplæringen. Dressler og Kamil (2006) påpeker at overgangen som skjer rundt fjerde og femtetrinn synes å være ekstra utfordrende for elever med et annet morsmål enn engelsk. Norsk forskning tyder på det samme for elever med annet morsmål enn norsk (Lervåg & Aukrust, 2010). Det å kunne lese er en kompleks prosess og er avhengig av ulike delferdigheter. Med «The simple view of reading» forenkler Gough og Tunmer (1986, i Hulme & Snowling, 2009) denne prosessen inn i formelen:

Lesing = Avkodning x Forståelse

Avkodning handler om å beherske det tekniske ved lesing som å skille mellom og trekke sammen bokstavlyder. Forståelse derimot, går utover det tekniske og knytter sammen leserens språklige bevissthet og erfaringer med kognitive funksjoner. Begge delene er preget av et gjensidig avhengighetsforhold, men hver for seg utgjør manglende mestring i disse ulike vansker (Hulme & Snowling, 2009). Det viser seg at minoritetsspråklige elever i stor grad behersker avkodningsprinsippet på linje med majoritetsspråklige elever, men det foreligger enkelte nøkkelforskjeller i deres språklige bevissthet og begrepsforståelse som gjør at de gjennomgående kommer dårligere ut enn majoritetsspråklige elever i lesing (NOU 2010:7). Tekstforståelse og forståelse av begreper og språklige delsystemer som grammatikk, semantikk og pragmatikk ses som svake ferdighetsområder blant flerspråklige elever (Hulme & Snowling, 2009). Dette er godt synlig utover 4.trinn, da overgangsfasen går fra «å lese for å lese» til «å lese for å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Minoritetsspråklige elever blir ofte hengende igjen etter denne perioden. I USA har denne situasjonen blitt betegnet som «The fourth grad slump» (Bøyesen, 2009).

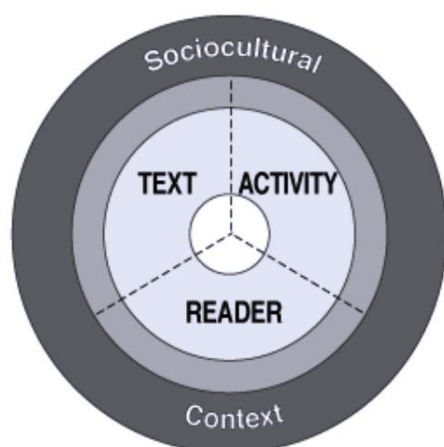
Det å lese for å skape mening ut av en tekst og kunne lære av den er en markant nødvendighet i vårt skolesystem. Dette fremkommer tydelig i tabell 5.1 (vedlegg II) som viser ulike aspekter ved lesing som kreves i ulike fag på ungdomsskolen. Tabellen viser at forståelses- og tolkningsaspektet knyttet til lesing er sterkt fremhevet i alle fag på skolen. Dermed vil svake leseferdigheter påvirke kunnskapstilegnelsen, fordi lesekravene blir større

jo lengre opp i utdanningssystemet man kommer (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). For å opparbeide tilstrekkelig kompetanse i «lese for å lære» er det viktig å være bevisst over sentrale faktorer i lese- og skriveopplæringen for flerspråklige elever. Sweet og Snow (2003, s.2) viser at leseforståelsen er en utviklingsprosess som avhenger av tre grunnleggende faktorer:

1. «The Reader»
2. «The Text»
3. «The Activity»

«The Reader» er leseren som er i stand til å tilegne seg viten og forståelse. «The Text» er teksten som gir leseren en mulighet for å tilegne seg variert informasjon. «The Activity» handler om leseren som aktivt prøver å forstå teksten ved å forestille seg den. Disse elementene kan ikke ses som adskilte enheter, men faktorer som påvirker hverandre i en sosiokulturell kontekst. Elementene opptrer i et system som figur 5.2 viser og kalles «Den heuristiske tenkning». Modellen illustrerer lesingens samspill, og nøkkelfaktorer leseforståelsen er påvirket av. Vi skal se nærmere på disse elementene.

5.2 En heuristisk tenking for leseforståelse



Figur 5.2 «A heuristic model for Thinking About Reading Comprehension», fra Sweet og Snow (2003, s.3)

5.2.1 Leseren

Leseforståelsen påvirkes først og fremst av leserens egenskaper. For å kunne lese må først avkodning og leseflyt være tilegnet (Bråten, 2007). Deretter ses leserens kognitive egenskaper og ulike kunnskapsområder nødvendige forutsetninger for leserens forståelse (op.cit.). Leserens kognitive egenskaper handler om leserens forforståelse og informasjonsbehandlingsprosesser i hjernen. Hvordan disse benyttes avgjør tekstens mening i stor grad. Informasjonsbehandling er en individuell prosess hos leseren, hvor eksisterende kunnskap, ordavkodning, begrepsforståelse og tekst bearbeides gjennom en kompleks informasjonsbehandlingssentral i hjernen. Det kan være vanskelig å være bevisst over sin egen kognisjon i lesing, men ved hjelp av læringsstrategier er det mulig å utvikle metakognisjon. Hulme og Snowling (2009) skriver at mange elever ikke vet hvordan de skal bruke forkunnskapene sine til å behandle ny informasjon. Dermed anbefales det å lære elevene å ta i bruk ulike lesestrategier på et tidlig stadie (Sweet & Snow, 2003). I tillegg møter mange flerspråklige elever tekster med manglende begrepsforståelse (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Å ha høyt fokus på å utvikle flerspråklige elevers begrepsrepertoar er viktig (op.cit.).

5.2.2 Teksten

Tekstens form og krav til elevenes ferdigheter økes med årene på skolen. Leserens møter ulike tekstformer med ulik kompleksitet som gjør at leserens tekstkunnskaper får betydning for leseforståelsen (Sweet & Snow, 2003). I vedlegg II som ble henvist til tidligere vises de ulike teksttypene elevene må ha kjennskap til i ulike fag. For eksempel må elevene kunne tolke og vurdere fagspesifikke tekster, fortellinger, skjønnlitteratur med mer. Å nyttiggjøre seg kunnskap fra disse, kreves gode sjangerkunnskaper og kunnskaper om tekstenes formål. For eksempel leses fagtekst annerledes enn skjønnlitterære tekster. Det er dermed viktig at elevene møter og utvikler forståelse for hvordan ulike tekster leses, samt hvordan ulike lesestrategier knyttet til disse tekstene kan tas i bruk. I begynneropplæringen er det nødvendig at lærere virker som «stillas» i elevenes arbeid med ulike teksttyper (op.cit.).

5.2.3 Aktiviteten

Aktiviteten refererer til lesingens dimensjon (Sweet & Snow, 2003), dvs. lesingen hensikt, gjennomføring, og konsekvenser av lesingen. På skolen er ofte hensikten med lesing å utvikle leseferdigheter og kunnskap. Dette avhenger av leserens engasjement for å lese og lære, som igjen bestemmer aktiviteten hans og hvilke konsekvenser lesingen får. Å lære seg nye strategier, utvikle begreper og forståelse, er alle konsekvenser av lesingen.

Motivasjonsaspektet spiller en viktig rolle her. Spesielt er indre motivasjon viktig da det sies at lesere med høy grad av indre motivasjon opplever lesingen mer betydningsfullt enn andre elever (Schunk & Zimmerman, 2009). På den måten oppnår de også mer med lesingen (op.cit.).

5.2.4 Den sosiokulturelle konteksten

En viktig poeng hos sosiokulturelle teorier for læring, er at det skapes i sosial samhandling (Vygotsky, 1978). Leseren, teksten og aktiviteten opptrer ikke alene med hverandre, men i samspill med en sosiokulturell kontekst. Leseinstruksjoner foregår i en kontekst og påvirker leseforståelsen, da det sies at all form for tenking har utgangspunkt i en sosial aktivitet (op.cit.). Ofte ses det å lære å lese i sammenheng med skolen. Selv om det er gode leseforutsetninger for eleven på skolen, skriver Sweet og Snow (2003) at elevenes hjemmemiljø også er av stor betydning. Hvilke ressurser eleven har hjemme som kan støtte opp læringen på skolen påvirker elevens leseframgang (op.cit.).

For leseforståelsen er det viktig at alle disse elementene hos leseren, teksten, aktiviteten og den sosiokulturelle konteksten samvirker med hverandre og er godt tilrettelagt for elevene.

5.3 Komparativ diskusjon

Dette underkapittelet tar opp delspørsmålet:

- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Basert på den heuristiske tenkningen for leseforståelse, diskuteres det om de ulike stasjonene kan oppfylle allmenne forutsetninger for lese- og skriveopplæring, som spesielt er gjeldende for flerspråklige elever. Jeg vil sammenligne komponentene; leseren, teksten, aktiviteten og konteksten med sentrale elementer i EYLP sine stasjoner. Diskusjonen opprettholder et kritisk analytisk blikk på om EYLP holder nivå som generell lese teori går ut på.

5.3.1 EYLP i forhold til utvikling av leserens begrepsforståelse og lesestrategier

Tidligere ble det sagt at utvikling av flerspråklige elevers begrepsrepertoar, og bruk av ulike lesestrategier er viktig for deres forståelse. Mange minoritetsspråklige har vansker med å aktivere forkunnskaper, og samtidig møter de mange ukjente ord i lesingen som påvirker deres forståelse. I hvilken grad kan disse utfordringene motarbeides i EYLP?

I lærerstyrt stasjon skal det arbeides grundig med elevenes utvikling av leseforståelsesstrategier, og med hjelp fra lærer skal ukjente begreper bli forklart slik at elevene forstår for nye begreper. I de andre selvdrevne stasjonene, blir elevene oppfordret til å ta i bruk lesestrategier for å aktivere forkunnskaper, og det arbeides med nye ord ved ABC-stasjonen og IKT-stasjonen. Likevel kan det stilles spørsmål om dette er tilstrekkelig nok for å imøtekomme utfordringene elevene står ovenfor?

Arbeid med begrepsutvikling og forståelse hos minoritetsspråklige elever er ingen enkel sak. I begynneropplæringen kreves det at begreper blir systematisk bearbeidet med ulike former for representasjoner og forklaringer (Øzerk, 2010). Det er viktig at læreren støtter opp begrepsutviklingen ved å både demonstrere og konkretiserer ord og begreper i

undervisningen. I begynneropplæringen bør læreren bruke god tid til dette med minoritetsspråklige elever (op.cit.). I EYLP økter hvor elevene jobber 5/6 av tiden selvstendig, møter ikke elevene liknende opplæring. Likedan blir ikke elevene sjekket om de ulike leseforståelsesstrategiene, som blir brukt i lærerstyrt stasjon, også brukes videre i andre stasjoner. Det kan derfor spørres om de selvdrevne stasjonene kan gi tilstrekkelige betingelser for utvikling av begrepsforståelse og bruk av forståelsesstrategier hos flerspråklige elever.

5.3.2 EYLP og ulike tekster

Det kreves at elever utvikler forståelse for ulike teksttyper de kan møte i ulike fag. I EYLP sine beskrivelser kommer det samme til uttrykk av Crévola og Hill (1998a). De ulike stasjonene skal gi elevene muligheten til å bli kjent med tekster av ulike sjanger, og få variert forståelse for hvordan disse tekstene bearbeides (op.cit.). Dermed kan det sies at EYLP fyller behovet for å møte ulike teksttyper ut i fra ideene som har blitt satt, men det kan stilles spørsmål om de ulike tekstene møtes med forståelse. Å få forståelse for og av ulike teksttyper kreves til å begynne med grundig arbeid med mye støtte fra voksne (Sweet & Snow, 2003). I EYLP gis slik støtte bare i lærerstasjonen, og det er dermed usikkert hvorvidt dette er nok for å utvikle forståelse.

5.3.3 Leseaktiviteten i EYLP

I EYLP er lese- og skriveaktiviteten variert i stor grad, som kan være med på å opprettholde motivasjon. Samtidig er ikke motivasjon bare avhengig av variasjon. I følge Deci og Ryans (1985) motivasjonsteorier har mennesker grunnleggende behov for å føle seg kompetente, ha autonomi og relasjoner til andre mennesker for å opprettholde indre motivasjon. Hvordan støtter EYLP disse behovene for flerspråklige elever? Når det gjelder autonomi, har flerspråklige elever stor grad av frihet til å arbeide selvstendig og velge lesestoff som de liker. Om stasjonene gir følelsen av å være kompetent, kan derimot diskuteres. Flere studier har vist at flerspråklige elever viser manglende mestring ved de selvstendige stasjonene i

EYLP (Palm & Stokke, 2013; og Lunde, 2012). Manglende mestring vil oftest ikke gi følelsen av å være kompetent. Videre utgjør flerspråklige elever vanligvis de svakeste lesegruppene (Palm & Stokke, 2013). Studier fra Holm (2012) viser at nivådelingen i EYLP gir negative utslag for denne elevgruppen. Kompetansefølelsen svekkes og nivådelingen oppleves som skiller mellom gode og dårlige elever (op.cit.). Opplevelse av stigmatisering hos svake elever svekker videre følelsen av relasjon til andre medelever. Ut i fra disse beskrivelsene oppfylles bare et av behovene for å opprettholde indre motivasjon hos flerspråklige elever. Manglende følelse av kompetanse og relasjoner til andre medelever vil påvirke indre motivasjon, som kan gi konsekvenser for lesingen.

5.3.4 Den sosiokulturelle konteksten i EYLP

EYLP bygger på teorier om et sosiokulturelt læringssyn og inngår dermed som et av flere viktige ledd (Crévola & Hill, 1998b). Sosiokulturelle læringsteorier legger vekt på læring i samhandling med andre. I beskrivelser av EYLP sine stasjoner skrives det at elevene ikke kan henvende seg til læreren, men få hjelp av medelever ved uforståtte oppgaver (Paust-Andersen, 2010). Det er viktig med ro ved stasjonene, og elevene skal klare det meste selv uten å snakke til hverandre (op.cit.). Sammenlagt kan det undres om det foreligger motstridende undervisningsideer i forhold til praksis; hvordan kan et sosiokulturell læringssyn ivaretas i økter hvor elevene mesteparten av tiden ikke får diskutert verken med hverandre, eller med en lærer? Dette spørsmålet stilles også av Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008):

«Vi kan for eksempel lure på hva den utstrakte bruken av "rullebåndsarbeid" og "fabrikkmetoder" gjør med den enkelte elevs kreativitet. Og hvordan ivaretas det kommunikative og interaktive i en modell hvor elevene er opplært til å klare seg selv på stasjonene?» (s.166).

Som nevnt består ikke den sosiokulturelle konteksten bare av skolemiljøet. Hjemmemiljø er av like stor betydning for elevenes læring som skolen. Både i EYLP og Kunnskapsløftet

kreves det godt foreldresamarbeid for elevenes læring. Resultater av foreldresamarbeid i EYLP diskuteres nærmere i kapittel 8.

Denne delen skulle svare delspørsmål 3: «På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?». For å besvare spørsmålet, har jeg foretatt en kritisk analyse ved å konfrontere EYLP med generelle perspektiver som er viktig for utvikling av leseforståelse. Beskrivelsene av faktorer ved leseren, teksten, aktiviteten og den sosiokulturelle konteksten, viser at det er usikkert hvorvidt stasjonene tilpasses flerspråklige elevers forutsetninger. Det finnes elementer som både virker fremmede og hemmede i forhold til flerspråklige elevers forutsetninger for forståelse og læring. Spesielt kan selvstendig arbeid med lite støtte virke kritisk på mange områder. Dermed utforskes problemstillingen videre i kapittel 8.2 og 9.1, for å se om den empiriske delen kan gi et klarere bilde. Kapittel 8.2 tar ikke direkte utgangspunkt i den heuristiske tenkningen, da den presenterer lærernes oppfatninger av hvordan stasjonene som er tilpasset flerspråklige elever. Kapittel 9.1 derimot sammenligner lærernes oppfatninger direkte med elementer fra den heuristiske tenkningen.

5.4 Oppsummering

Kapittelet har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmål 2 og 3. Det gis her en kort sammenfatning av hovedpunktene.

- Hvilke forutsetninger bør legges vekt på for å gi flerspråklige elever en god lese- og skriveopplæring?

Kapittelet fremmet fokus på begrepsutvikling og forståelsesaspektet som nødvendig forutsetning å legge vekt på i flerspråklige elevers lese- og skriveopplæring, da manglende forståelse i lesingen er et av de største utfordringene disse elevene står ovenfor. I følge Sweet og Snows (2003) presentasjon av den heuristiske tenkning, er forståelsesaspektet i lesing avhengig av samvirkningen mellom flere faktorer ved leseren, teksten, aktiviteten og den

sosiokulturelle konteksten. Dette førte oss til neste spørsmål om hvorvidt EYLP kan ivareta disse elementene i undervisningen.

- *På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?*

Ut i fra drøftingene som ble foretatt kom det frem at EYLP har innarbeidet ideer som utvikling av begreper og lesestrategier, bli kjent med varierte tekster og autonomi ved aktivitetene. Likevel kan flere av ideene diskuteres kritisk ved å se de i sammenheng med flerspråklige elevers behov for sosial samhandling og støtte i undervisningen. Det er usikkert hvorvidt de selvdrevne stasjonenes uten støtte fra lærer ivaretar forutsetningene flerspråklige elever har for utvikling av begreper, forståelse, og opprettholde indre motivasjon ved lese- og skriveaktiviteter. Dette vil det empiriske arbeidet svare nærmere på.

KAPITTEL 6

Kritiske momenter

I diskusjonen fra forrige kapittel så vi at de ulike stasjonene ivaretar flerspråklige elevers forutsetninger i varierende grad, hvor det kan stilles spørsmål ved effektiviteten for læring ved de selvgående stasjoner. Dette kapittelet vedlikeholder det kritiske blikket, og ser nærmere på andre sider av programmet. Selv om EYLP har hatt stor utbredelse og blitt møtt positivt hos mange, så er det også grunn til å stille ulike spørsmål ved programmet. Disse spørsmålene tas opp her for å gi et nyansert bilde av EYLP, da sentrale dokumenter som beskriver EYLP i Norge ikke har diskutert dette (se for eksempel Utdanningsetaten, udatert).

6.1 Hvor innovativ var EYLP i Australia egentlig?

I kapittel 3.1.5 ble det nevnt at DETYA, den nasjonale rapporten hvor forskjellige undervisningsmetoder blir vurdert i Australia, diskuterer framveksten og utviklingen av EYLP. Selv om rapporten beskriver resultatene av EYLP sin prosjektperiode positivt, er den kritisk til raske ekspansjonen av programmet. Det stilles spørsmål ved om hvordan et lese- og skriveprogram kan gå direkte fra prosjektfasen til å bli en nasjonal skole program;

«What is striking about the Early Years Literacy Program is that it grew directly from the research conducted by the team from the University of Melbourne's Centre for Applied Educational Research. It was adopted with extraordinary speed by the Department and was taken up by the state's primary schools with equal alacrity and conviction...» (DETYA, 2000, s.335).

Det hevdes at en av grunnleggernes posisjon har påvirket den raske utviklingen (DETYA, 2000). Peter Hill var tidligere direktør for skoler i Victoria. Han hadde godt kjennskap til hvordan valg blir tatt, og hvordan systemet her fungerte. Det sies at han også holdt god kontakt med både statlige og politiske instanser (op.cit.). Ut i fra DETYA sine beskrivelser,

mistenkes det at Hills kontakter og høye posisjon i samfunnet kan ha spilt en sentral rolle for den raske implementeringen av EYLP, og for departements videreføring av programmet. Satsingen fra departementet førte til høye forventninger slik at flere og flere lærere var positive til programmet. Forventningene til resultater virket også motiverende for å følge retningslinjene i EYLP og få gode resultater. Men i senere tid sies det at lærere har foretatt flere endringer for å drive programmet (DETYA, 2000). Opplevelsen av manglende ressurser gjorde det vanskelig å drive EYLP etter retningslinjene (op.cit.). I tillegg har det vært mangel på «Reading Recovery» lærere. Framstillingen gir videre uttrykk for at lærere ikke har vist samme begeistring for programmet i senere tid, og ut i fra Tunmer et al. (2013a) sine vurderinger har ikke flerspråklige elever hatt resultater som er markant forbedret.

Beskrivelse fra DETYA og Tunmer et al. (2013a) kan ligne det som kalles en «Hawthorne effekt» (Borg & Gall, 1979). Dvs. en effekt av at noe er nytt, og ikke nødvendigvis bedre. Borg og Gall (1979) viser til undersøkelser på at læreres atferd påvirkes av en indre effekt eller begeistring rundt nye undervisningsmetoder (op.cit. s.14). Dermed gir utprøvingen av disse bedre skolerresultater de første årene. Senere blir begeistringen rundt de nye metodene gradvis borte, og elever går tilbake til de opprinnelige skolerresultatene. Ut i fra beskrivelsene på forrige avsnitt, kan også slik tenkes om EYLP. Programmet har blitt tatt i mot raskt pga. store instansers uttrykk for lovende resultater og forprosjektets (ELRP) virkninger, uten at skoler og lærere har reflektert nok rundt hva programmet innebærer. Senere har det vist seg at praktiseringen er vanskelig, og programmet ikke har gitt ønsket resultater for elever.

6.2 Flerspråklig mangfold i Australia versus Norge

EYLP ble hovedsakelig utformet for å minske gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers resultater i Australia (Crévola & Hill, 1998a). ELRP (forprosjektet) viste framgang og gode resultater. Forutsetningen for å forvente de samme resultatene hos flerspråklige elever i Norge, er at vi noenlunde har like minoritetsspråklige elevgrupper som i Australia. I Australia består det flerspråklige mangfoldet hovedsakelig av aboriginer (urfolk), deretter utgjør kinesiske, indiske, vietnamesiske, og filippinske minoriteter en liten prosent (Tunmer et al., 2013a). I Norge utgjør minoritetsspråklige elever

en større sammensatt gruppe fra Pakistan, Sri Lanka, Polen, Somalia, Thailand, Tyrkia, og sånn kan listen fortsette (Wagner, Stömqvist & Uppstad, 2008). Hvorvidt kan vi forvente de samme resultatene i Norge, samt ha tro på retningslinjer utformet for elevgrupper som er mer eller mindre like?

6.3 «Reading Recovery» i New Zealand

Hva sier de siste rapportene om de flerspråklige elevers resultater i New Zealand? Ut i fra Tunmer et al. (2013b) sies det at det spesialpedagogiske verktøyet i EYLP «Reading Recovery» ikke har gitt flerspråklige elever bedre resultater;

«...New Zealand's national literacy strategy has failed and particularly the role of Reading Recovery in contributing to that failure». (Op.cit., s.1).

Det snakkes ikke her direkte om EYLP, men det spesialpedagogiske verktøyet som brukes for elever med lite framgang, og som er et av hovedelementene i programmet. I Australia har «Reading Recovery» blitt brukt over 25 år for svake lesere. PIRLS resultater fra 2011 viser at det fortsatt er store skiller mellom gode og dårlige lesere i New Zealand (op.cit.). Den store satsingen på «Reading Recovery» anklages for å ikke gitt bedre leseresultater, spesielt hos flerspråklige elever. Hvorfor har ikke flerspråklige elever hatt framgang med det spesialpedagogiske verktøyet? Undersøkelser viser at programmet ikke har hatt systematisk og eksplisitt opplæring i nødvendige aspekter ved lesing som fonologi, begrepslæring, sjangerkunnskap og lesestrategier (op.cit., s.2).

6.4 Aktiviteten i «Veiledet lesing»

I vurdering av EYLP har norske studier hovedsakelig lagt vekt på lærerledet stasjon hvor veiledet lesing drives. En av de siste studiene på dette området er Olaussen og Blomseth (2014). I en kasusstudie av to klasserom, stilles det spørsmål ved om hvordan lærerledet

stasjon fremmer «extended discourse» og bruk av «all-purpose academic words». Enkelte elementer som er viktig for lesing læres stort sett gjennom muntlige aktiviteter, og har betydning for forståelse av det som er innebygd i en tekst. «Extended discourse» og «all-purpose academic words» er blant disse. Fokuset på «extended discourse» tar utgangspunkt i hvordan dialogen i undervisningen utvides med forklarende, narrative og dekontekstualisert språkbruk. «All-purpose academic words» handler om bruk av abstrakte ord som vi bruker til å begrunne, forklare og definere andre ord med. For eksempel ord som justere, utfordring, konkludere osv. som vanligvis er lært gjennom samtaler (Olaussen & Blomseth, 2014, s.18). Studiet av Olaussen og Blomseth (2014) viste at lærerne tok initiativ til «Extended discourse» i undervisningen, men dette var kun sjeldent en gang. Bruk av «all-purpose academic words» var nesten ikke brukt i undervisningen. Flere har vist til lignende mangler ved den lærerstyrte stasjon (se for eksempel Blomseth, 2013, og Lunde, 2010). På lengre sikt medfører dette en risiko for flerspråklige elever som er avhengig av et godt stimulerende språkmiljø på skolen, når norskspråklig kunnskap i hjemmet ofte er begrenset.

6.5 Rammene rundt EYLP – et hinder?

I første kapittel ble det gitt et kort sammendrag av norske studier på EYLP og flerspråklige elever. Her vil jeg drøfte nærmere de kritiske punktene som blir tatt opp blant Palm og Stokke (2013), og Lunde (2014).

I Palm og Stokke (2013) diskuteres de selvgående stasjonene kritisk, hvor det vises at flerspråklige, som utgjør de svakeste lesegruppene i stor grad, får lite utbytte av undervisningsmetoden. Elevene mottar ikke støtten de har behov for under skrivestasjonen og IKT-stasjonen. Lesestasjonen fungerer dårlig, og formingsstasjonen viser seg å ha lite med lesing- og skriving å gjøre. De stiller seg også kritisk til nivådelte grupper, hvor flerspråklige elever oftest havner i samme gruppe:

«Når disse elevene er på samme gruppe i EYLP, vil de ha liten mulighet til å hjelpe hverandre hvis alle har begrensede norsksferdigheter, og de mister også muligheten til

språklig utvikling gjennom samhandling med majoritetsspråklige elever» (op.cit., s. 65).

Det sosiokulturelle læringssynet oppleves som mangel ved EYLP. Lunde (2014) påpeker også de samme kritiske punktene som Palm og Stokke:

«For stort fokus på individuelle, skriftlige oppgaver og liten grad av samarbeid, utforskende samtaler, muntlig aktivitet og mangel på en systematisk og direkte ordforrådsundervisning er det som ligger til grunn for denne vurderingen» (Lunde, 2014, s.96).

Hun diskuterer videre om de rigide rammene rundt EYLP kan være et hinder for å gi minoritetsspråklige elever tilpasset undervisning (op.cit.).

6.6 Oppsummering

Drøftingene i dette kapittelet har tatt utgangspunkt i kritiske momenter ved EYLP. Til å begynne med ble implementeringen av EYLP diskutert i forhold hvor innovativ programmet egentlig var i Australia. Det mistenkes en form for indre maktbruk for å gjennomføre implementeringen av EYLP så raskt. Deretter ble det stilt spørsmål ved hvorvidt vi kan stole på resultatene av et program som er utviklet og testet på en mindre sammensatt gruppe flerspråklige elever enn det vi har i Norge. Videre har det også vist seg at det spesialpedagogiske verktøyet «Reading Recovery» ikke har vært tilfredsstillende for elever med lite framgang. Internasjonale rapporter viser fortsatt store skiller blant majoritetsspråklige og minoritetsspråklige i New Zealand. Norske studier derimot har stilt seg kritiske både til veiledet lesing og de selvdrevne stasjonene, da det sies at de i mindre grad er tilpasset flerspråklige elevers behov.

Teorien og de kritiske punktene som ble presentert i denne delen svarer ikke på om EYLP egner seg for flerspråklige elever i Norge. For å svare på hovedspørsmålet, er det nødvendig å gå utover teorien og søke et empirisk svar. I neste omgang vises til det til en kasusstudie av tre lærere som har arbeidet med EYLP. Derifra er det interessant å se hvordan mine

informanter stiller seg i forhold til de kritiske punktene i kapittel 5 og 6. Er det tegn til samsvar eller ulikheter mellom disse og funn fra min studie? De neste kapitlene vil gi svar på det. Problemstilling for det empiriske arbeidet presenteres på tittelbladet til del 3.

DEL 3

KASUSSTUDIE AV LÆRERES ERFARING MED «EARLY YEARS LITERACY PROGRAM»

Denne delen tar for seg de tre siste forskningsspørsmålene, ut i fra læreres erfaringer:

På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?

Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen kan forbedres?

Til å begynne med presenteres det empiriske studiets metode og design. Deretter går jeg inn på kasusstudie, som er basert på tre læreres erfaringer med programmet. Dette bidrar til å besvare de siste delspørsmålene empirisk.

KAPITTEL 7

Metode

Kapittel 1 gjorde kort rede for metodiske refleksjoner. Dette kapittelet går dypere inn på metodiske valg som har blitt foretatt for det empiriske studiet. Til å begynne med orienteres det om forskningsformål og valgene som har blitt tatt for å nå det. Deretter går vi dypere inn på design, og prosessene rundt innhenting og bearbeiding av datamaterialet.

7.1 Forskningsformål og metodiske tilnærminger

I starten av studiets gang måtte jeg spørre meg selv om hva jeg ville med dette prosjektet og hva jeg ønsket å fokusere på. Likedan måtte jeg reflektere over hvilke metoder jeg ville bruke for å nå målet med forskningen i forhold til tidsrommet og mulighetene som var tilgjengelig. For å besvare hovedspørsmålet så jeg det nødvendig først å gi en teoretisk presentasjon av programmet, deretter kritisk vurdere det med utgangspunkt i anerkjent leseforskning for å se om programmets ideer og metoder kan støttes for flerspråklige elever. Jeg ønsket imidlertid også å se om programmet egner seg for flerspråklige elever i Norge. I kapittel 1 så vi at det foreligger få studier av EYLP i norsk kontekst og spesielt i forhold til flerspråklige elever. Jeg valgte derfor å intervju lærere for å utdype svarene på følgende problemstillinger:

- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?
- Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?
- Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen kan forbedres?

Jeg ønsket en dypere innsikt om disse forholdene, dermed falt det naturlig å foreta en kvalitativ studie. For å se hvordan de ulike stasjonene er tilpasset flerspråklige elever så jeg

personlig observasjon som god mulighet for å anvende min teoretiske forståelse på den praktiske bruken. Dette var også nødvendig i den forstand at Hill og Crévola (1998, a og b) ikke beskriver de ulike stasjonene i sine dokumenter, samtidig som det foreligger ulike beskrivelser av stasjonene i annen forskningslitteratur. De siste spørsmålene er avhengig av informasjon fra lærere som bruker programmet. Her så jeg de positive mulighetene ved å bruke intervju. Neste delkapittel går nærmere inn på designet for studiet og utforming av intervjuguide.

7.2 Et kvalitativt design

Kvalitative studier gir mulighet til å undersøke menneskers egenerfaringer og tanker ved å forstå verden fra informantenes side. «I følge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.31). Det finnes både fordeler og ulemper med et slikt design. Her starter jeg med ulempene først. I følge Key (1997) er det vanskelig å snakke om reliabilitet og validitet når det gjelder kvalitative studier, grunnet studiets subjektivitet. Key mener også at det er vanskelig å trekke slutninger og generalisere resultatene da utvalget ofte er lite og skjevt.

Kvalitative metoders styrke er at det gir en dypere forståelse og informasjon. I mitt tilfelle er dette viktig for å se koblingen mellom handlinger og konsekvenser. Som forsker gjør det meg i stand til å få en bredere og dypere forståelse av programmet jeg ønsker å studere, enn kvantitative studier. Metoden er fleksibel og unik, da den gir meg mulighet for å fange ny og uforventet informasjon, ved at forskningen svarer både på spørsmål som er skrevet på forhånd og spørsmål som kan dukke opp. Fokuset er på få enheter, slik at man kan innhente mye informasjon fra studieenheter. I tillegg gir resultater fra kvalitativ forskning muligheten til å utvikle nye teorier basert empiriske funn (Alvesson & Skjöldberg, 2009).

Det finnes ulike metoder for datainnsamling i kvalitative studier; ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer, deltagende observasjoner – hvor en selv er del av omgivelsen man observerer, og av og til brukes også semistrukturerte spørreskjemaer (Kvale &

Birkmann, 2009). Dette studiets hovedfokus er intervju av tre lærere etter Yin (2014) sitt «multipel case-study design». Videre benyttes observasjon for å forstå praksisen, samt understøtte funn fra intervjuene. Observasjonen er foretatt før intervjuene.

7.2.1 «Multiple case-study design»

En kasusstudie er en tilnærming som ønsker å studere komplekse sosiale fenomener i dypere forstand med nærhet til studieobjektens verden. Kasusstudier kan bli brukt på ulike måter ved å ta for seg et enkelt kasus, eller flere kasustilfeller av samme fenomen. Det sistnevnte kalles «Multiple case-study» (multipel kasusstudie). Den brukes ofte i skole sammenheng for å studere skoletiltak, programmer, nye undervisningsmetoder og lignende (Yin, 2014). Multipel kasusstudie kan brukes på ulike måter, for eksempel ved å foreta en komparativ analyse av elever, lærere og klasser, eller ved å drøfte ulike erfaringer.

Det finnes særskilte retningslinjer for dette designet. Yin (2014) beskriver hver enkelt kasus som en egen kontekst og med sin egen historie. Samtidig som de er uavhengige av hverandre, representerer de likevel deler av et fellesskap, hvor de også utgjør en samling bestående av utvalgte kasus. Dermed bør forskeren bruke en «*replikasjonslogikk*». De studier en foretar av ulike kasus må være replikerbare. Kasusene må være behandlet av samme metodikk, på samme måte som naturvitenskapelige eksperimenter gjentas flere ganger. Dermed understrekes nødvendigheten av å bruke én felles protokoll for alle kasus i studiet. I protokollen skal det framgå hva som skal undersøkes, hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke metoder som skal nyttes, og hvordan rapporten fra hvert kasus skal settes opp;

«Any use of multiple- case design should follow a replication, not a sampling, logic, and a researcher must choose each case carefully. The cases should serve in a manner similar to multiple experiments, with similar results (a literal replication) or contrasting results (a theoretical replication) predicted explicitly at the outset of the investigation» (Op.cit., s.63).

Replikasjonslogikken er også for sikre validitet, ved å sammenligne ulike funn med hverandre (presenteres nærmere i kapittel 7.8.3).

Hvorfor følge en design? Bruk av en anerkjent design har mange fordeler. Når det gjelder elementer kvalitative studier har blitt kritisert for, kan en godt design øke kvaliteten av en studie (Yin, 2014). Som Robert Yin skrev i sin klassiske artikkel «The case Study Crisis: Some answers» kan: «...*case study practice can be dramatically improved by applying what is already known*» (Yin, 1981, s.64). En innarbeidet forskningsdesign som følger anerkjente retningslinjer gjør det mulig å vurdere designet i forhold til foreliggende forskningskriterier. Yin (2014) hjelper oss med å øke validiteten og reliabiliteten av kvalitative kasusstudier ved å vise til fire kvalitetskriterier som forskningsprosessen bør preges av. Disse ligner på Cook og Campells (1979) validitetssystem, men er utarbeidet for kasusstudier. Jeg presenterer disse i kapittel 7.8.

7.2.2 Intervju

Med tanke på underspørsmålene i den empiriske delen av studien, forelå det ingen tvil om hvilke metoder som ville gi meg mest mulig kunnskap om lærernes erfaringer og meninger om EYLP. Intervju ble valgt som hovedmetode i dette tilfellet.

Etter å ha fått innsikt i rammene rundt EYLP og blitt bekjent med de ulike forskningsdokumentene fra Crévola og Hill (1998 a og b), satt jeg igjen med flere spørsmål jeg ønsket svar på. Disse ble utgangspunktet for å lage en intervjuguide. Det var tre temaer jeg spesielt var interessert i. Jeg ønsket å vite mer om læreres erfaring med:

- 1) praktiseringen av de fire hovedelementene i modellen (jf. kapittel 3.2).
- 2) minoritetsspråklige elever utbytte av EYLP
- 3) forbedringspotensialet i programmet

Der i fra laget jeg intervjuguiden (se vedlegg VII) med følgende inndelinger:

Bakgrunnsinformasjon

Første del tok utgangspunkt i lærernes bakgrunnsinformasjon ved å stille spørsmål som: «*Vet*

du når og hvorfor din skole begynte med EYLP?» og «Har du andre skrive- og leseprogram erfaringer?». Her fikk lærerne muligheten til å fortelle litt om seg selv og skolens historie med EYLP, samt andre lese- og skriveprogram erfaringer.

De fire hovedelementene i programmet

Denne delen tok utgangspunkt i å få frem lærernes meninger rundt praktiseringen av EYLP, og i hvilken grad rammene i EYLP følges. Jeg stilte dem spørsmål som: *«Hva synes du om de ulike stasjonene?» og «I hvilken grad følges ideen bak de fire hovedelementene?».*

Minoritetsspråklige elevers utbytte av EYLP og forbedringspotensialet

Dette var selve hoveddelen i intervjuet. Jeg var interessert å få kunnskap om hvordan EYLP virket for minoritetsspråklige elever i lærernes klasser, og hva lærerne syntes om bruken av EYLP for denne elevgruppen. For eksempel stilte jeg: *«Hvordan har framgangen hos minoritetsspråklige elever vært etter å ha begynt med EYLP?»*. Det ble også stilt spørsmål om fordelene og ulempene ved EYLP, samt utfordringene knyttet til organiseringen av programmet: *«Hvilke utfordringer ligger i å organisere og tilrettelegge for minoritetsspråklige elever under en EYLP økt?»*. På den måten kom vi fram til spørsmål om forbedringspotensialet i programmet.

Opplæringen og organiseringen av programmet

Spørsmålene her har tatt utgangspunkt i hvilke opplæringer lærerne får for å kunne utvikle seg og sin bruk av EYLP, samt i hvilken grad programmet brukes i tråd med Crévola og Hills beskrivelser. Eksempel på spørsmål som ble stilt: *«Hva gjøres på din skole for å utvikle programmet og lærerne som bruker det?»*. Det ble også spurt om hvilke justeringer lærerne må foreta for å tilpasse programmet sin klasse.

Spørsmålene i intervjuguiden var strukturerte på forhånd, men i selve intervjuet fulgte også oppfølgingsspørsmål til lærernes svar. For eksempel hadde jeg behov for utdypende svar enkelte steder, samt sjekke om jeg hadde forstått lærerne riktig. Dermed stilte jeg spørsmål som: *«hvorfor mener du det?»*, *«fortell litt mer om det»* og *«forstod jeg deg riktig med*

at...?». Jeg stilte også et sluttspørsmål om lærerne ønsket å kommentere eller fordype noe av emnene vi hadde snakket om.

7.2.3 Observasjon før intervjuene

Hvorfor valgte jeg observasjon i tillegg? Observasjon gjør det mulig å komme nærmere informantenes verden. Direkte erfaringer vil gi meg økt forståelse og fortolkning av programmet i forhold til flerspråklige elever. Slik får jeg innsikt i hvordan programmet brukes i klasserommene, og ikke bare hvordan det sies å bli brukt. I tillegg anbefales det å bruke observasjoner i studier som dette, da det i enkelte sammenhenger kan vanskelig å formulere erfaringer (Johannessen m.fl., 2010). Dermed ble det foretatt ikke- deltagende observasjon i klasserommene til informantene under EYLP økter på samme dag som intervjuene, men i forkant av disse. Det ble satt av to skoletimer til observasjon pr. klasse, med femten minutter pause i mellom. Jeg fulgte også to av lærernes forberedelser til EYLP øktene før timen startet. Samtidig diskuterte vi hendelsene i klasserommet i pausene og etter observasjonene. Samtalene og forberedelsene gjorde det enklere for meg å foreta intervjuene i etterkant, da jeg og lærerne ble bedre «kjent» med hverandre. Det ble ikke brukt observasjonsskjema, men ble foretatt observasjonsnotater basert på hvordan elevene arbeidet ved de ulike stasjonene. Observasjonene er ikke ment som et eget perspektiv i min studie, men som en understøttende tilnærming. Dermed blir resultatene av observasjonene kun brukt som supplerende informasjonen til lærernes erfaringer.

7.2.4 Utfordringer

I kvalitative intervjuer og observasjoner er forskeren sitt eget verktøy. Dette kan by på utfordringer. Når forskeren går inn i prosessen med et ønske om å forstå et fenomen, er vi avhengig av å forstå fenomenet med noe. Etter hermeneutiske teorier, påpeker Kvale og Birkmann (2009) at vår forståelse i forskningsprosessen preges av våre fordommer eller ulike forståelseshorisonter. Disse er forutsetninger for å forstå verden, men kan også være en

trussel mot å misoppfatte verden. Det er dermed nødvendig å situere seg selv ved å reflektere over sitt eget ståsted og teoretiske utgangspunkt i møte med studieobjektenes verden. Dette er en sentral utfordring, men først når forskeren er i stand til å sette seg selv «på spill» og utvikle bevissthet om sine fordommer og forståelse, åpnes mulighetene for ny forståelse (Alvesson & Skjöldberg, 2009). Både i kontakt med informantene, observasjonene og analyseprosessen var jeg nødt til å stadig sette opp mine forforståelseshorisonter mot informantenes, for å komme nærmere det Kvale og Birkmann (2009, s. 223) kaller «den egentlige mening». Ved å holde kontakt med informantene og avklare spørsmål underveis i forskningsprosessen, nærmet vi oss en fellesforståelse.

7.3 Forarbeid

7.3.1 Melding til NSD

Etter flere revideringer av intervjuguiden, var det på tide å starte intervjuene. Før intervjuene ble satt i gang, måtte prosjektet meldes til NSD for godkjenning, da datamaterialet omfatter personopplysninger som må behandles konfidensielt. Prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsbrev til skolene ble sendt til NSD. I løpet av tre uker etter innsending fikk jeg prosjektet godkjent, og derav kunne intervjuene og observasjonene startes. Godkjennelsesbrevet er vedlagt (vedlegg IV)

7.3.2 Prøveintervju og revidering av intervjuguide

Med godt kjennskap til programmet så jeg for meg at det kunne være utfordrende å innta en passiv rolle og være mest mulig objektiv i datainnsamlingen. Gjennom prøveintervjuer kunne jeg teste meg selv og øke validiteten, samt styrke intervjuguiden.

Jeg foretok første prøveintervju med en medstudent for å sjekke om spørsmålene var forståelige og riktig formulert. Tilbakemeldingene sa at jeg skulle forberede spørsmålene mer ved å være mindre knyttet til intervjuguiden, når jeg stilte spørsmål. Da er det lettere å holde en samtale. Samtidig virket noen av spørsmålene lite presise. Dermed foretok jeg små endringer ved å omformulere og dele opp spørsmålene.

Etter forandringene foretok jeg et nytt prøveintervju med en lærer som nettopp hadde begynt å undervise etter EYLP. Hun syntes spørsmålene var lett forståelige, men intervjuet berørte mange temaer slik at det hadde vært en fordel å forberede læreren ved å sende dem noen punkter om temaer som blir tatt opp på forhånd.

Disse prøveintervjuene ga meg bedre innsikt i intervjuprosessen, og jeg fikk muligheten til å reflektere over ulike sider av intervjuet. Tilbakemeldingene gjorde også at jeg gikk tryggere inn i intervjuet med lærerne.

7.4 Utvalg

Studiets utvalg er et svært viktig tema i forskning, enten det gjelder kvalitativ eller kvantitativ metode. Utvalget skal være representativt, samtidig bidra til ny kunnskap. Dermed er det nødvendig å vurdere utvalget nøye og etter visse kriterier. I kassstudier er utgangspunktet et lite utvalg. Dermed var det viktig at informantene som velges kunne gi et godt grunnlag for informasjon.

7.4.1 Utvalgsriterier

Før utvelgingen satte jeg følgende kriterier for utvalget:

- Over tre års erfaring med EYLP
- Over tre års erfaring med flerspråklige elever
- Lærere mellom første og tredje klasse

- Utvalg fra Osloskolen
- Godkjent lærerutdanning

Jeg ønsket et utvalg som hadde god innsikt i EYLP og flerspråklige elever, dermed satte jeg kravene til minst tre års erfaringer. Lærerne måtte velges fra første til tredje klasse da studiets fokus var begynneropplæringen. Jeg satte begrensningene geografisk til Osloskolen, av praktiske grunner. For det første bor det et stort antall flerspråklige elever i Oslo. For det andre har Osloskolene hatt størst vekst i innføringen, samt ført den inn systematisk. Spørsmålet om tidsrom gjorde det også naturlig å begrense det geografiske området. For variasjon ønsket jeg at utvalget var en blanding av skolene i Oslo vest og øst. Jeg ville også at lærerne skulle ha kvalifiserte lærerutdanninger fra Norge.

7.4.2 Rekrutteringsprosess

Rekrutteringen omfatter en prosedyre der tilgjengelig og interesserte personer har blitt valgt til prosjektet.

I masterstudiets praksistid ble jeg kjent med skoler som arbeidet etter TIEY, som er det norske navnet for EYLP. Ettersom jeg fant interesse for å skrive om programmet, kontaktet jeg rektor ved en av disse skolene for å spørre om deres interesse for å være med i prosjektet. Rektoren sa ja med engang og valgte selv en mulig informant for meg etter mine kriterier for utvelgning.

Jeg ønsket at studiet skulle omfatte minst tre lærere. Utvelgning av de to neste lærerne var mer utfordrende. Basert på oversikten over skoler i Oslo med TIEY (vedlegg III) foretok jeg en inndeling over skolene som begynte med EYLP i perioden 2008- 2010. Dette var med tanke på at skolene hadde drevet med EYLP en stund. Videre inndelte jeg dem inn i to grupper etter geografisk området; øst og vest. Deretter plukket jeg ut seks skoler ut i fra loddtrekningsprinsippet, tre fra hver av de geografiske områdene. Jeg har valgt dette for variasjon av utvalg. Det er ikke ønskelig med direkte sammenligning av lærere etter geografiske ulikheter. Jeg kontaktet ledelsen ved disse skolene over telefon og fortalte om

prosjektet mitt. Uheldigvis sa fem av skolene nei til å være med pga. deltakelse i mer omfattende prosjekter. Derav fortsatte jeg rekrutteringsprosessen ut i fra loddtrekningsprinsippet til jeg fikk positiv svar. Ved alle skolene som viste sin interesse, var det ledelsen som bestemte lærere for kasusstudien ut i fra kriteriene jeg hadde. Jeg fikk informasjon om interesserte lærere via mail, og kontaktet dem etter rekrutteringen for å presentere meg og prosjektet. Deretter holdt vi jevnlig kontakt frem til prosjektslutt.

7.4.3 Presentasjon av lærerne

Studien består av tre kvinnelige lærere, alle med over tre års erfaring med EYLP og minoritetsspråklige elever. Lærerne er godt voksne med en alder mellom 45 – 50 år. De har alle norsk bakgrunn og lærerutdanninger fra Norge. Informantenes identitet er anonymisert med «pseudonyme» navn, dvs. referansenavn. De har fått navnene *Lene*, *Pauline*, og *Sandra*, med ingen tilknytning til deres opprinnelige navn. Nærmere beskrivelser av lærerne og skolene gis videre. Beskrivelse av skolene og miljøet rundt gis for å få et helhetlig bilde av lærernes arbeidssted og informasjonen som deles senere.

«Lene»

Lene har de siste fem årene arbeidet etter EYLP. Hun har vært lærer i tjueseks år og jobbet på ulike klasse trinn. De siste to årene har hun vært kontaktlærer for andreklasser elever. Skolen Lene jobber på ligger på vestsiden av Oslo, med omtrent femten prosent minoritetsspråklige elever. Skolens nabolag er preget av gode sosioøkonomiske tilstander. Dette gjenspeiler også klassen til Lene, hvor de fleste av foreldrene i klassen til Lene har utdanninger og er i arbeid. Lene har arbeidet med EYLP fra 2009.

«Pauline»

Pauline har seksten års erfaring som lærer og arbeider i dag på en skole med nærmere åtti prosent minoritetsspråklige elever. Hun har i perioden 1996- 2015 arbeidet på tre forskjellige skoler. Hennes første erfaring med EYLP kom fra en mindre skole med få minoritetsspråklige elever i Oslo vest 2007. Deretter arbeidet hun i en større grunnskole med

flere minoritetsspråklige elever. Denne skolen arbeidet systematisk etter EYLP og ble også utnevnt til å være en av demonstrasjonsskolene for EYLP i Oslo. Dermed har Pauline god erfaring med EYLP. Fra høsten 2014 startet Pauline å jobbe på en tredje skole i Oslo øst som ikke arbeider direkte med EYLP, men med stasjonsundervisning inspirert av EYLP. Det er ikke store forskjeller på arbeidsmåten til den nye skolen og elementene EYLP, annet enn at rammene er utvidet i liten grad. Hun er kontaktlærer for første klasse. Skolens nabolag er preget av store sosioøkonomiske skiller, med en god del arbeidsledighet blant flerspråklige elevers foreldre.

«Sandra»

Sandra er lærer og en del av ledelsen ved skolen. Hun jobber på en skole i Oslo øst med nærmere femti prosent minoritetsspråklige elever. Sandra har vært lærer i elleve år og jobbet med EYLP de siste fire årene. Hun har vært på studietur i både Melbourne, og Nylund skole i Stavanger tidligere, da skolen startet med EYLP i 2009. Sandra er ikke kontaktlærer, men jobber fast med EYLP i første og tredje klasse. Skolens nabolag har også store sosioøkonomiske skiller.

Sammenfattet innfrir informantene utvalgskriteriene mine i stor grad. De har mer enn ti års erfaringer som lærere, samt over fem års erfaring med EYLP og flerspråklige elever. Både erfaringer fra Oslo vest og øst er representert med ulik andel flerspråklige elever. Skolenes sosioøkonomiske bakgrunn er også variert. Alle lærerne har kvalifiserte lærerutdanninger fra Norge.

7.5 Gjennomføring av intervju

Informantene ble rekruttert tre måneder før intervjuene fant sted. De fikk informasjonsbrev og samtykkebrev de skulle gjøre seg kjent med før intervjuet. Samtidig fikk de vite at intervjuene vil finne sted uken etter vinterferien, sånn at de hadde god tid til å tenke seg om. To uker før vinterferien ble tid og sted avtalt. Det forelå ingen tvil om at alle informantene ville ha intervjuene ved deres arbeidsplass, da det var både enklere og mer komfortabelt for

dem. Informantene fikk også en mail med temaene før intervjuet, slik at de kunne forberede seg i noen grad.

Ut i fra avtalene som ble foretatt, satte jeg av en dag pr. lærer for observasjon først og intervju etterpå. Jeg fulgte også to av lærerne, Lene og Sandra, i forberedningen av EYLP øktene. Etter observasjonene tok jeg meg en time pause før intervjuet startet. I denne tiden forberedte jeg rommene lærerne ga meg, ved å omrokere stoler og bord slik at vi kunne sitte i en komfortabel posisjon under intervjuene. Videre skrev jeg spørsmål knyttet til observasjonene som ble tatt opp underveis i intervjuene.

Intervjuene fulgte en replikasjonslogikk, med lik intervjuguide og fremgangsmåter for alle tre intervjuene. Intervjuene varte mellom en til halvannen time. Den ble tatt opp på diktafon, med lærernes samtykke. Jeg sørget for at vi gikk gjennom det formelle først, ved å informere om informantenes krav, prosjektets mål og retningslinjene den er preget av. Deretter ble de servert boller og kaffe, før vi startet intervjuene med hyggelig stemning. Det var også åpenbart at lærerne hadde blitt mer og mer tryggere på meg gjennom dagen, da jeg fikk mange gode tilbakemeldinger etter intervjuene; *«Det var komfortabelt å snakke med deg. Ikke som jeg hadde tenkt meg på forhånd, fordi i går var jeg ganske nervøs. Jeg føler meg litt stolt også for at du ser meg som egnet for å bidra i forskning.»* (sitert av Sandra). Lærerne virket interessert i prosjektet, og var spent på hvordan avhandlingen blir. Jeg lovte dem dermed å sende kopi av den etter prosjektslutt.

7.6 Transkribering

Transkribering av intervjuene er prosessen der tale omgjøres til tekst, dvs. intervjuopptaket blir transkribert til skriftlig form. Kvale og Birkmann (2009) skriver at denne prosessen medfører mange viktige vurderinger og beslutninger som berører intervjuets validitet og reliabilitet. Her skal jeg gjøre rede for mine valg.

For å sikre validiteten og reliabiliteten i transkriberingen, skrev jeg refleksjonsnotater rett etter hvert intervju for å huske intervjustemningen, viktige momenter rundt prosessen og det som ble sagt. Transkriberingen fant sted uken etter intervjuene, da intervjudagene også var fylt med observasjoner og forberedningsarbeid med lærerne. Refleksjonsnotatene hjalp meg til å huske hvordan informantene var under intervjuene, da lydopptakene ikke fanger omgivelsene og stemningen rundt. På den måten fikk jeg et helhetlig perspektiv i transkriberingsprosessen og det gjorde også analysene lettere. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv for å få med relevante detaljer for analysen. Kvale og Birkmann (2009) viser hvordan ett lydopptak kan transkriberes forskjellig av to personer, og derav gi ulik mening. For meg falt det naturlig å påta meg selv ansvaret, da det kan øke transkriberingens gyldighet. Det skrives også at «forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil» (Kvale & Birkmann, 2009, s.189). Som transkriberer kunne jeg huske intervjuene bedre, og gjøre meg tanker om de ulike aspektene ved intervjuet. På en måte begynte meningsanalysen allerede da. Transkriberingen bestod av ordrett talespråk. Hvert av intervjuene på en til halvannen time, tok mellom fem til seks timer å transkribere. Arbeidet ble utført maskinelt, med 25-30 skrevne sider pr. intervju.

7.7 Analyse kategorier og analysestrategier

For å analysere de transkriberte dokumentene ble de først «meningsfortettet» og delt inn i forskjellige kategorier. Deretter brukte jeg «mønstersammenligning» som analysestrategi for å se om det er like meninger som går igjen eller som motstrider hverandre, hos hver av informantene (Yin, 2014). Yin omtaler dette som «Pattern matching», og er et analytisk grep for å sikre indre validitet i slutninger fra kasusstudier (op.cit.)

I analyser av intervju er det lønnsomt å ha temaer eller kategorier. Dette gjør analysen systematisk og enklere å håndtere (Kvale & Birkmann, 2009). I mitt tilfelle var de transkriberte intervjuene på forhånd inndelt i temaer (jf. kapittel 7.2.2). Utfordringen lå i hvordan intervjuene på 25-30 sider skulle håndteres enklere. Til å begynne leste jeg godt gjennom de transkriberte intervjuene for å få en helhet. Deretter ble disse meningsfortettet,

ved at uttalelser ble forkortet til enklere formuleringer. Lange setninger, gjentakelser og overflødig ord ble komprimert til kortere setninger, hvor kun meningen ble gjengitt i mindre antall ord. På den måten får man konkrete meningsenheter som er lettere å analysere og sammenligne. Viktigheten av nøyaktighet, samt å få frem informantenes naturlige meningsenhet er nødvendig her. Meningsfortettingen ga grunnlag for meningsfortolkning og inndeling av utsagnene videre inn i analysekategorier som tar utgangspunkt i presentert teori:

Hovedkategorier	Underkategorier
Bakgrunn for innføring av programmet	
Lærerne og praktiseringen av EYLP	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Erfaringer rundt klasseromsprogrammet</i> - <i>Foreldresamarbeid</i> - <i>Opplæring og kompetanseutvikling</i> - <i>Spesialpedagogisk verktøy</i>
Læringsutbytte og forbedringspotensialet	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Resultater</i> - <i>Positive og negative sider</i> - <i>Utfordringer</i> - <i>På hvilke måter egner programmet for flerspråklige elever</i> - <i>Forbedringspotensialet</i>

Tabell. 7.7 Analysekategorier

Når jeg satt igjen med fortolket materiale, sendte jeg de inn til lærerne for at de skulle se gjennom om jeg hadde forstått dem riktig. Tilbakemeldingene var positive. På den måten sikres også kommunikativ validitet (Kvale & Birkmann, 2009). Deretter foretok jeg «mønstersammenligning» av intervjuene for å se om det var konsistens i oppfatninger av de ulike temaene hos hver informant. De ble også sammenlignet med hverandre, og teori presentert i kapittel 3, 5 og 6, for å se hvorvidt svarene var utfyllende eller motstridende.

7.8 Reliabilitet og validitet

Forskning krever reliable og valide undersøkelser. Som nevnt tidligere hjelper Yin (2014) med kriterier for å kvalitetssikre kassustudier. Jeg presenterer de kort her ved å beskrive hva kriteriene innebærer og hva jeg har gjort i studiet for å opprettholde kvaliteten. Jeg støtter meg også til Kvale og Birkmann (2009) underveis.

7.8.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er viktig for å sikre at intervjuer og informant forstår hverandre. Ofte har begrepsvaliditet vært problematisk i kassustudier, da forskeren kan bli for subjektiv og ikke utvikle klare operasjonelle mål for studien. Dermed er det viktig å være konsekvent over det en ønsker å studere og metodene for datainnsamling. For å øke begrepsvaliditeten har jeg utarbeidet intervjuguide med enkelt språk. En intervjuguide hjelper ikke bare med enklere forståelse av spørsmål, men også for å få valide svar. Kvale og Birkmann (2009) nevner at valide svar (i et intervju) handler om å spørre riktig. Om informantene ikke forstår spørsmål fra intervjueren, og svarer ut fra egen tolkning av spørsmålet, blir begrepsvaliditet svakt. Dermed må forskeren være nøye med at spørsmål blir stilt med en felles forståelse. I min studie har jeg prøvd å øke denne typen validiteten ved å reformulere spørsmål, samt gi sammendrag av min forståelse av svarene til informantene ved å få dem til å kommentere det underveis i intervjuet. Jeg har også stilt ulike spørsmål om samme tema, for å se om det er konsistens i svarene. Samtidig har jeg hatt samtaler med lærerne i forkant- og etterkant av observasjonene for å avklare spørsmål i henhold til praksisen.

Det anbefales også å bruke ulike datakilder og metoder for å øke begrepsvaliditeten (Yin, 2014). På den måten bygges en kjede av vitenskapelige bevis (evidens). Her har jeg hatt anledning til å foreta intervju og observasjon for å se om de støtter hverandre. Deretter har jeg sett om resultatene av studiet kan støttes av ulik forskning.

7.8.2 Indre validitet

Indre validitet handler om årsakssammenhenger og slutninger som foretas internt i studiet. I kasusstudier kan forskeren møte problemer knyttet til indre validitet, da han prøver å trekke slutninger ut i fra handlinger som ikke har vært direkte observerbare, men basert på det som tidligere har skjedd hentet fra intervjuer og bevisende dokumenter som tester, resultat samlinger og lignende. Yin påpeker at det er slutningene i kasusstudier som er det sentrale. En må dermed stille: «Er slutningene riktige? Er alle sider av forklaringene og mulighetene blitt vurdert? Er bevisene konvergente? Ser de ut til å være uten svakheter?» (Yin, 2014, s.47). I dette studiet ble disse spørsmålene stilt konsekvent. I følge Yins (2014) fremgangsmåter kan benyttelse av flere kilder i studiet, bruk av logiske modeller, samt oppsetting av motstridende funn mot hverandre øke indre validitet. I forbindelse med dette har jeg brukt «meningsfortetting» og «mønstersammenligning» som analysestrategier. Mønstersammenligning er foretatt for å sammenligne informantenes svar med seg selv, for å se om de holder konsistens i ulike deler av intervjuet.

7.8.3 Ytre validitet

Hva med generalisering i kasusstudier? Ytre validitet stiller spørsmål om slutningene i studiet kan gå utover det enkelte tilfellet. Det skilles mellom *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering* (Yin, 2003). Førstnevnte kan brukes i studier hvor en tar utgangspunkt i tilfeldig trukket utvalg fra en populasjon. Der i fra foretas statistiske beregninger hvor en beregner konfidensintervallet til resultatene som framkommer, og vurderer om det er mulig å generalisere slutninger fra aktuell studie til egenskaper ved populasjonen. Denne type generalisering er ikke mulig i kasusstudier, da utvalget ikke er tilfeldig og dermed ikke representativt for populasjonen. Enhetene i kasusstudier er valgt ut i fra en interesse, akkurat som naturforskere velger for et laboratorieeksperiment. Dermed er kun analytisk generalisering mulig. I analytiske generaliseringer er en interessert i å se hvorvidt funnene i studiet kan støttes opp av teori, eller bidra til å forkaste den. I dette studiet har jeg fortetta informantenes svar og brukt en replikasjonslogikk for å se om det er fellestrekk i svarene deres, eller om de er forskjellige fra hverandre. I tillegg er kasusene blitt satt opp mot teorien

presentert i del 2. Samtidig vil jeg si at formålet med dette studiet er ikke generalisering, men et ønske om bidrag til mer forståelse av EYLP for flerspråklige elever i norsk kontekst.

7.8.4 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet. Det betyr at om en gjentar de samme forskningsprosedyrene som er foretatt av en forsker hos samme utvalg, kan en annen forsker forvente å få de samme resultatene. Dette avhenger av at prosedyrene blir nøyaktig dokumentert. I mitt arbeid har intervjuets gyldighet vært preget av nøyaktige beskrivelser av kilder som er brukt og arbeidsprosessen, for at leseren skal kunne være klar over hvilke prosedyrer og forskningsfunn avhandlingen er bygget på. Jeg har brukt samme intervjuguide med faste spørsmål og foretatt observasjon av alle informantene. Videre har jeg trent meg som intervjuer med prøveintervju for å sikre kvalitet i selve intervjusituasjonen. Kvale og Birkmann (2009) påpeker viktigheten av reliabilitet ved transkribering og analyse av data. Her har jeg vært nøye med ordrett transkribering, utenom personopplysninger som har blitt erstattet med tegn eller pseudonyme navn. Jeg har vært opptatt av å foreta alle intervjuene, transkripsjonene, koding og analysene selv for å være sikker på at disse leddene i forskningsprosessen ikke blir gjennomført på en inkonsistens måte. Jeg bruker Yins (2014) replikasjonslogikk ved å gjenta de samme metodene på hver av kasusene og deretter sammenligne disse. Dette ga mulighet for informanttriangulering ved at informantene påpekte flere av samme erfaringene. Det påpekes også at reliabiliteten styrkes ved at forskningsrapporter inneholder informasjon som gjør leseren i stand til å trekke sine egne konklusjoner (Yin, 2014). I framlegg av resultater har jeg kontinuerlig vist til sitater som illustrerer informantenes svar. På denne måten får leserne innblikk i hvordan mine konklusjoner har kommet fram.

7.9 Etiske bemerkninger

«Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, i forhold til dem som studeres, og ved formidling av forskningsresultatene». (NESH, 1999, s.11).

Sitatet markerer at forskeren er bundet til ulike hensynskrav for personer som inngår i et studie. I følge «Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH) stilles det tre grunnleggende krav til forskningsprosessen; sikre frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og urimelig belastning, og trygge privatliv og nære relasjoner (op.cit.). Dette studiet har på sitt beste prøvd å forholde seg til dette.

I følge (NESH) skal informasjon om forskningen gis nøytralt på den måten at informantene ikke føler seg presset. Informantenes frivillige deltakelse er viktig. Mine informanter fikk tilsendt en formell henvendelse med informasjon om prosjektet og god tid til å svare på om de ønsket å delta eller ikke (vedlegg V). I tillegg skrev alle informantene under en samtykkeerklæring som viste deres frivillige deltakelse, hvor også deres krav som deltakere i forskningsprosjektet stod oppført (vedlegg VI). Jeg informerte også om studiets meldeplikt og godkjenning fra Personvernombudet (NSD) (se vedlegg IV).

Informantenes identitet har blitt bevart ved pseudonyme navn som gjør det umulig å gjenkjenne dem. Navn på skoler er heller ikke nevnt av sikkerhetsmessige grunner. Skolene har kun blitt omtalt etter geografiske områder som øst eller vest i Oslo. Informasjon om tredjepersoner er heller ikke innhentet. Fotografering under observasjonsøktene er gjort med samtykke fra læreren og foresatte, samtidig har barnas identitet blitt skjult ved å ikke vise til ansikt eller navn. Lydopptakene og annet materialet har blitt bevart utilgjengelig for andre med kodelås. Informantene har fått informasjon om hvordan deres identitet har blitt anonymisert og at all informasjon som innhentes behandles konfidensielt. De har også fått informasjon om at all materialet tilknyttet dem makuleres etter prosjektslutt.

Dette kapittelet har fremmet metodene og framgangsmåtene for kasusstudie. I neste kapittel vises det til resultatene av det.

KAPITTEL 8

Resultater

Gjennom det empiriske studiet har jeg ønsket å få svar på delspørsmål 3, 4 og 5:

- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?
- Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?
- Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen forbedres?

EYLP består av fire hovedelementer: klasseromsprogram, foreldreinvolvering, kompetanseutvikling og et spesialpedagogisk verktøy. Kapittel 8.2 søker å besvare delspørsmål 3 ved å se på lærernes erfaringer rundt klasseromsprogrammet. En viktig bemerkning er at spørsmålet behandles ut i fra lærernes oppfatninger av hva som flerspråklige elever forutsetninger, og ikke ut i fra teorien rundt den heuristiske tenkning. Selv om klasseromsprogrammet også er en del av delspørsmål 4, behandles den som en egen enhet her, da den ses som det grunnleggende elementet i EYLP. Kapittel 8.3 tar for seg de resterende elementene med hensikt å besvare delspørsmål 4. I kapittel 8.4 behandles delspørsmål 5 ved å se på flerspråklige elevers utbytte av EYLP, og lærernes meninger rundt hvordan programmet kan forbedres i henhold til norske forhold. Resultatene som presenteres bygger på lærernes egne erfaringer og mine tolkninger av dem. Under hvert av temaene foretas en samlet tolkning basert på mønstersammenligning for å se om hver informant er konsistent i sine oppfatninger, og replikasjon for å se om informantene viser like oppfatninger.

8.1 Skolenes bakgrunn for innføring av EYLP

Til å begynne med så jeg det hensiktsmessig å vite litt om skolenes historie for innføringen av EYLP. Ut i fra svarene som ble gitt, hadde lærerne ganske like begrunnelser; Skolene ønsket å se om programmet kunne gi bedre lese- og skriveresultater blant elevene. Samtidig hadde lærerne hørt mye om hvor innovativt programmet var, og de gode resultatene presentert hos Nylund skole. Når utdanningsetaten ønsket å innføre programmet, så skolene det som en mulighet for å se om deres skoler også kunne oppnå liknende resultater som ryktene fra Nylund skole. Ingen av lærerne utenom Pauline hadde erfaringer med liknende lese- og skriveprogram fra før. Pauline hadde arbeidet med stasjonsundervisning i andre fag som engelsk og matematikk, men ikke direkte med lesing og skriving. I hvilken grad skolene vektlegger programmet i undervisningen, er forskjellig. Lene arbeider med EYLP to til tre ganger i uken. Pauline arbeidet med programmet hverdag frem til høsten 2014. I dag arbeider hun med stasjonsundervisning inspirert av EYLP én gang i uken. Det må sies at innholdet i stasjonene ikke er forskjellig fra EYLP sine stasjoner, bortsett fra at to av stasjonene går sammen. Pauline forteller de har utvidet og endret på noen av rammene, dermed vil de ikke kalle programmet for EYLP. Sandra underviser etter EYLP sine tradisjonelle stasjoner fire ganger i uken.

8.2 På hvilke måter er de ulike stasjonene i EYLP tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Jeg ønsket å få frem lærernes synspunkter om hvordan klasseromsprogrammet fungerer for flerspråklige elever. Lærerne gikk gjennom hver enkelt stasjon og reflekterte over hvordan disse er tilpasset elevene. Her ble det stilt spørsmål om hvilke stasjoner som fungerer best og hvilke som ikke gjør det. I dette delkapittelet presenteres først hver enkeltes erfaringer, deretter gis det en samlet tolkning av erfaringene.

8.2.1 Sandra

I følge Sandra er den lærerbetjente stasjonen mest strukturert og fungerer best for flerspråklige elever i hennes klasse. Hun føler de har en koselig lesestund, med kontroll over det som skjer. IKT- stasjonen og formingsstasjonen er favorittene blant minoritetsspråklige elever i hennes klasse, men det er også på disse stasjonene hvor det er mest støy. Av stasjonene som virker dårligst nevner hun spesielt ABC- stasjonen hvor de skriver på egenhånd:

«Minoritetsspråklige elever har mest behov for hjelp når de skriver fordi det hender at de glemmer gjennomgangen fra fellessamlingen. De får hjelp av andre elever, men ofte er det ikke nok».

Observasjonene mine fra Sandra sin klasse ved ABC-stasjonen støttet denne oppfatningen som viste at mange av flerspråklige elever hadde vanskelige med å forstå oppgavene på ABC-stasjonen. Enkelte elever gjorde bare oppgavene de forstod, mens andre satt og tegnet til hverandre på baksiden av arket.

8.2.2 Lene

Lene hadde erfaringer som Sandra. I Lenes klasse hadde de hovedfokus på den lærerstyrte stasjonen. Hun ga uttrykk for at det var vanskelig å snakke om de andre stasjonene da hun ikke er tilstede på disse. Likevel nevnte hun at de flerspråklige elever har spesielle utfordringer på to stasjoner:

«Jeg merker at minoritetsspråklige elever ofte har det vanskelig for å komme i gang med oppgaver på skrivestasjonen og finne bøker på lesestasjonen. Det er litt vanskelig å si hva som fungerer dårligst, men for de svakeste elevene er det ofte vanskelig på skrivestasjonen. De vet jo hva de skal gjøre, men de finner ofte ikke de riktige målordene [refereres til ukens ord]. De gjetter mye og kan gjøre feil. På de andre stasjonene er de minoritetsspråklige elevene ganske flinke egentlig, spesielt IKT-stasjonen».

I mine observasjoner av Lenes klasse var det tydelige tegn til at gruppene med gode lesere gjorde det godt på alle stasjonene, mens de svake leserne hadde det vanskelig på lesestasjonen og skrivestasjonen. Konsentrasjonen blant elevene varierte på disse stasjonene, og mye av tiden gikk på å gjøre andre ting.

8.2.3 *Pauline*

Pauline syntes også at lærerbetjent stasjonen er en av de stasjonene hun er mest fornøyd med, men hun følte at det fort blir for liten tid for de flerspråklige elevene. Derfor blir de også tatt ut i løpet av dagen for å lese mer. Hun uttaler det slik:

«Femten minutter går veldig fort. I blant har vi gått på bekostning av oppsummeringstiden. Vi har faktisk vurdert å ha litt lengre økter, men det er vanskelig når vi må følge rammene som har blitt gitt».

Pauline syntes at de flerspråklige elevene arbeidet godt på IKT-stasjonen og formingsstasjonen. I samtale om hvilke stasjoner som ikke fungerer optimalt for flerspråklige elever, viste det seg at Pauline holdt en tråd som forandret seg. Til å begynne med uttrykte hun:

«Jeg synes ikke noen stasjoner fungerer dårlig, men kan til dager ikke fungere som de skal på grunn av uro eller at elevene ikke har fulgt med godt nok i fellessamlingen».

Litt senere sa hun:

«Lesestasjonen fungerer generelt dårlig for mine første klassinger som ikke har lært å lese. Derfor varierer vi stasjonen med puslespill og lesepill hos meg».

Mine observasjoner samsvarer med det Pauline forteller til slutt. De fleste flerspråklige elevene hadde vansker med å lese og fant dermed på egne aktiviteter som å leke bak stolen eller med figurene de hadde i lommen. De hadde også vansker med å vite hva de skulle gjøre på skrivestasjonen og formingsstasjonen. Dette kan komme av at noen av de flerspråklige elevene hadde en form for stillelek med hverandre bakerst i mengden uten å følge med på lærerens gjennomgang i fellessamlingen.

8.2.4 Samlet tolkning

Samlet sett kan det virke som alle lærerne har ganske lik opplevelse av hva som fungerer bra og dårlig for flerspråklige elever. Lærerne er fornøyde med lærerbetjent stasjon, hvor de opplever kontroll og struktur. Observasjonene mine ga også uttrykk for at det er denne stasjonen som er best tilpasset flerspråklige elever. IKT- stasjonen og formingsstasjonen viser seg også å fungere bra for flerspråklige elever, men kan være preget av uro. Lærerne var også klare på hvilke stasjoner som fungerte dårlig, bortsett fra Pauline som virket litt inkonsistent i svaret til å begynne med. I løpet av samtalen kom hun likevel til samme svar som de andre lærerne. Det kan se ut til at lesestasjonen og skrivestasjonen fungerer generelt dårlig hos informantene. Det viser seg at elevene har større behov for hjelp og støtte her.

Bruker lærerne alle stasjonene likt? Sandra varierer mellom fem og seks stasjoner, mens Lene arbeider fast etter seks stasjoner. Pauline bruker kun fem stasjoner i undervisningen sin hvor konstruksjonsstasjonen og formingsstasjonen går sammen til en stasjon. Pauline begrunner det med at: «Stasjonene er jo så like. Derfor følte vi at det var bedre om de gikk sammen... Det fungerer greit, men kan bli litt for mange i hver av gruppene». Derfor er det individuelt hvor mange stasjoner som benyttes. Ut i fra observasjonene så jeg at oppgavene på stasjonene også var varierende i vanskegrad fra skole til skole.

8.3 Lærerne og praktiseringen av EYLP

I dette delkapittelet tar jeg utgangspunkt lærernes erfaringer rundt de resterende elementene: foreldreinvolvering, kompetanseutvikling og det spesialpedagogiske verktøyet. Delkapittelet behandler delspørsmål 4: «Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?»

8.3.1 Foreldre samarbeidet ved skolene

I samtalene opplevde jeg at samarbeidet med flerspråklige elevers foreldre ble sett som en utfordring hos lærerne. Kommunikasjonen mislyktes i at beskjedene som ble gitt, stort sett ble misforstått eller ikke fulgt opp hos mange av foreldrene:

«De som ikke klarer å følge opp er de som er dårlig i norsk. De vil så gjerne, men de makter det ikke, eller klarer det ikke fordi de har manglende lesekompetanse på norsk selv» (Sandra).

Pauline og Lene ga uttrykk for at de fleste flerspråklige elevene leste med søsken, men ikke med foreldrene. Pauline begrunner det med at mange av foreldrene, spesielt mødrene, ikke kan lese selv. Selv om det også finnes mange elever som kan lese, har de ikke klart å ta imot informasjonen om veiledet lesing på møter grunnet manglende språkkunnskaper. Jeg stilte oppfølgende spørsmål om å bruke tolk på informasjonsmøtene, da det så ut til at det var flere av samme minoriteter i klassen og på tvers av parallellklassene. En idé hadde vært å samle for eksempel alle urdu talende foreldre på trinnet til et eget informasjonsmøte med tolk, polsk talende foreldre til et annet informasjonsmøte, osv. Jeg hadde forståelse for at det ville bli krevende med mange møter, men samtidig en mulighet for å gi foreldrene forståelig informasjon. Sandra svarte følgende:

«God ide... men det hadde blitt for dyrt og arbeidskrevende for skolen».

Samtidig uttrykte Pauline, Lene og Sandra at de har prøvd å forbedre kommunikasjonen på andre måter. Likevel oppleves foreldres oppfølging av barna hjemme fortsatt vanskelig når foreldrene ikke forstår grunnleggende begreper lærerne regner med at de kan:

«Vi merker på utviklingssamtalene at vi blir litt lurt på en måte. Det kan virke som noen av foreldrene snakker ganske bra norsk, men så viser det seg at de likevel har problemer med grunnleggende begreper som "sele", "bluse" og "lokomotiv" for eksempel. Da kan jo ikke barna som får de i lekser, få avklart begrepene hjemme» (Lene).

Sett samlet gir lærerne like svar på at foreldresamarbeidet kan by på problemer. De er konsistente og uten tvil. Foreldrenes norskkunnskaper er begrenset i forhold til hva som

kreves av dem. Derfor kan det bli vanskelig å møte kravene rundt foreldreinvolveringen i EYLP.

8.3.2 *Hva slags muligheter for kompetanseutvikling gis lærerne?*

Lærerne ses som bindepunktet for alle de grunnleggende elementene i EYLP. Deres kunnskap og arbeid har mye å si for programmets funksjon og resultatene av det. Uansett hvor dyktige lærerne er, er det viktig med kompetanseutvikling av lærerne for å holde på kvaliteten i praktiseringen. Dette også for at lærerne skal kunne oppdatere seg med nye sider av programmet. I Australia blir lærerne gitt kurs på jevnlig basis. Hvordan er det blant mine informanter?

I dette studiet hadde lærerne for det meste lik opplæring. De gikk gjennom mange kurs i begynnelsen. Alle skoler hadde pilotlærere som fulgte opp og sørget for at arbeidet ble riktig utført. De ble også fulgt opp av prosjektledere fra utdanningsetaten, og lærerne besøkte demonstrasjonsskoler. I tillegg hadde skolene bøker sånn at lærerne kunne lese seg opp selv. I spørsmål om hva slags kompetanseutvikling som gis i dag, var svarene annerledes. Lene uttalelser viser at lærerne ikke hadde liknende oppfølgingskurs:

«I begynnelsen gikk vi gjennom mange kurs, og lærere fra Nylunds skole var ofte her for å demonstrere for oss. Dessverre har det blitt mindre av det i dag. Vi deler erfaringer på tvers av trinnene og klassene. To ganger i året vurderer vi programmets resultater».

Pauline sa at hun ofte finner ideer fra andre steder som «Youtube» og beskrivelser fra ulike skolars nettsider, men det er begrenset hvor mye de får tid til i arbeidstiden.

«Jeg savner at vi får oppdateringer om hvordan vi kan variere oppgavene på de ulike stasjonene» (Pauline).

Sandra ønsket mer kunnskap om hvordan de kunne samarbeide bedre med foreldrene.

Foreldre samarbeidet var den største utfordringen for henne.

Erfaringene knyttet til kompetanseutvikling blant lærerne viste generelt at lærerne hadde ønske om mer kurs for fordypning og praktisering av programmet. Alle hadde fått god opplæring, men ikke nok oppfølging via kompetanseutvikling. Lenes ord:

«Vi har jo fått kurs og blir tilbudt kurs, men kursene her gjelder ikke direkte "Early Years". Virker som Utdanningsetaten har mer av å kurse nye lærere og rektorer som ikke har erfaring med programmet».

8.3.3 Hvordan brukes det spesialpedagogiske verktøyet?

Samtalene med lærerne viste at det var veldig individuelt når det gjelder bruk av det spesialpedagogiske programmet «Reading Recovery» for elever med lite framgang. I Norge heter programmet «Ny start» og starter fra andre klasse. I Paulines klasse brukes ikke dette programmet. I stedet tas eleven ut for å lese høyt med en spesialpedagog enten på gangen eller i et grupperom noen ganger i uken. Spesialpedagogen arbeider tett med elevene en til en. Hos Sandra følger de «Ny start» programmet ved å ta ut elevene for lesing og ha en intensiv økt med dem i åtte uker. Elevene er også pålagt å arbeide hjemme med foreldrene disse ukene. Sandra sier at uten foreldrene fungerer ikke dette programmet optimalt:

«Med ny start kan man gjøre et kjempe løft, hvis foreldrene er med og jobber hjemme» (Sandra).

Når jeg spurte Lene om det spesialpedagogiske programmet visste hun ikke hva det var. Hun hadde ikke hørt om verken «Ny start» eller «Reading Recovery». Hun virket forvirret og spurte følgende:

«Mener du de ekstra bøkene, eller de modellene?».

Samlet viser lærernes erfaring med det spesial pedagogiske programmet at bare Sandra har forstått viktigheten av programmet blant informantene mine. Både Lene og Pauline bruker ikke programmet. Alle lærerne fremhevet viktigheten av samarbeid med foreldrene for elever med lite framgang, men de stod ovenfor utfordringene som nevnt på tidligere.

8.3.4 Samlet tolkning

«Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?»

Informantenes svar viste at alle hadde dårlige erfaringer med foreldresamarbeidet, og at kravene om foreldreinvolvering i EYLP er vanskelig å praktisere pga. språklige begrensninger. Like svar var det også under spørsmål om kompetanseutvikling. Ingen av lærerne hadde fått dette. Når det gjaldt bruk av det spesialpedagogiske verktøyet derimot, skilte Sandra seg ut fra de andre lærerne ved at bare hun tok i bruk programmet.

8.4 Minoritetsspråklige elevers læringsutbytte og forbedringspotensialet

Spørsmålene her går direkte på hva slags utbytte de flerspråklige elevene har hatt av EYLP og hva som oppleves positivt og negativt med programmet. Til slutt ser vi på hvordan lærerne mener at programmet kan forbedres. Kapittelet søker å behandle siste delspørsmål: «Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen forbedres?»

8.4.1 Elevenes leseresultater før og nå

Majoritetsspråklige elever har fått gode resultater etter at skolene begynte med EYLP, men hos flerspråklige elever er resultatene ikke like synlig. Det sies at:

«De som har hatt mest utbytte er vel elevene som er norske, de har hatt ganske så positiv utvikling. Det er jo minoritetsspråklige som er ganske flinke også, men de har ikke hatt så rask utvikling som de andre» (Lene).

I klassen til Sandra har ikke leseresultatene forbedret seg mye, hun forventet mye raskere framgang og viste tegn til skuffelse:

«Jeg trodde jo at det programmet skulle hjelpe de minoritetsspråklige, men disse er fortsatt på de laveste lesenivåene».

Pauline derimot viser at hun ser en liten utvikling hos minoritetsspråklige elevene i hennes nåværende arbeidssted enn den forrige, selv om det var en demonstrasjonsskole:

«Jeg opplevde ikke bedre resultater på den forrige skolen. Der kunne rammene rundt EYLP være til hinder noen ganger. Men på [skolenavn] gjorde de om på retningslinjene. Jeg vil tro at denne utvidelsen og forandringen har gitt litt bedre resultater for minoritetsspråklige elever. Det er IKKE store forbedringer, men litt».

Det kan se ut til at kun Pauline har opplevd forbedret leseresultater blant mine informanter, men det er også i liten grad. I samtalene med lærerne var det tydelig tegn til at de hadde mer forventning til resultatene av programmet for minoritetsspråklige elever med tanke på det som har blitt fortalt dem.

8.4.2 Hva mener lærerne er positivt med EYLP?

Det positive med EYP er variasjon i oppgaver som gir elevene arbeidsglede. De korte øktene ble fremhevet som positivt for elever med korte konsentrasjonsspenn. Lærernes mulighet til å tilpasse oppgaver etter elevenes nivå er en fordel. De opplever at lesekode knekkes tidligere, og at arbeidsformen har ført til bedre samarbeid på tvers av klasse trinnene. Lærerne liker spesielt lærerstasjonen hvor de får brukt sine pedagogiske evner. De synes de får bedre kontakt med elevene. De får også bedre kontroll på elevenes utvikling på denne stasjonen.

«Elevene er jo ganske glad i stasjonsundervisning. De liker det bedre enn tavle undervisning» sa Sandra.

Sammenlignet med hverandre hadde lærerne like erfaringer rundt hva som er positivt med EYLP.

8.4.3 *Hva oppleves negativt med EYLP?*

Det at én lærer skal drive lærerstasjonen, samtidig ha kontroll på de andre stasjonene ble fremhevet som en ulempe. Lærerne opplevde ofte at de mistet kontroll over det som skjer i klasserommet. Samtidig påpeker både Sandra og Lene at dersom datamaskinene eller nettbrettene ikke fungerer, er det nesten umulig å hjelpe elevene slik at de kommer seg videre. Pauline opplever at gruppene ble for store på den nye arbeidsskolen, enn det hun er vant til. Hun synes at grupper på mer enn fem elever er for mye. Det blir for lite tid på hver enkelt elev på lærerstasjonene, samt mye uro på de andre stasjonene. Sandra mener at EYLP tar mye av oppmerksomheten fra andre fag. Alle lærerne mente at det er tidskrevende og ressurskrevende å lage tilpassede oppgaver hver uke:

«Jeg må jobbe hjemme også for at vi skal klare å gi dem varierte oppgaver» sa Lene.

Samtidig opplevde lærerne stasjonene som en stressfaktor. Alt som skal gjøres i tillegg til oppgavene hvert femtende minutt, gjorde elevene sliten på slutten av økten:

«Alt går så fort, vi skal rekke å lese, rydde, rullere osv.. Også hører man klokka i bakgrunnen, det er jo litt stress både for voksne og barn» (Sandra).

Det viste seg at lærerne hadde noenlunde like svar her også.

8.4.4 *Hvilket utfordringer møter lærerne?*

Lærerne var godt kjent med at alle fire elementene i EYLP er viktig for å få gode resultater. Samtidig føler de at de må prioritere hva som skal vektlegges, da for eksempel foreldrene ikke kan hjelpe til så mye hjemme og når de ikke får videreutvikling via kurs. En stor utfordring gjaldt vikarsystemet:

«Det er jo pålagt at vi skal drive EYLP fire ganger i uken. Men når det er mye sykdom står vi ovenfor utfordring når det gjelder vikarer. De kan jo ikke dette her. Da kan det fort gå en uke hvor øktene blir bortkastet» sa Sandra.

Sammenfattet virket det som lærerne mente at å holde rammebetingelsene på plass og få det til å fungere ordentlig er en merkbar utfordring med EYLP.

8.4.5 På hvilken måte egner EYLP seg for flerspråklige elevers leseutvikling?

Lærerne fortalte at de likte godt å arbeide med stasjoner og føler at de flerspråklige elevene trives. Likevel var det vanskelig for dem å si hva programmet har å si for leseutviklingen.

Sandra fortalte:

«Vi trives med stasjonene fordi det er varierende, men jeg synes absolutt at EYLP ikke kan være hovedfokuset. Minoritets elever har faktisk større behov for å lære seg ord og språk. Å lære seg å lese gjør de alltid, men forståelse av det leste er ikke like synlig pga. språket».

Pauline mente at EYLP egner seg bedre i andre fag for flerspråklige elever, for eksempel i matematikk og engelsk. Dette var ikke Lene og Sandra enige i:

«Det ville bli enda mer kaos tror nå jeg» sa Lene.

Lene ga også uttrykk for at EYLP har ganske gode forutsetninger, men de må arbeides grundigere for å se ønsket framgang hos flerspråklige elever. Hun føler ikke at de har nok midler til å utføre programmet på lik linje som i New Zealand.

Om jeg ser lærernes svar samlet, opplevdes dette spørsmålet vanskelig for dem. De ga uttrykk for trivsel blant flerspråklige elever under øktene, men likevel er dem alle enige i at programmet ikke er godt nok praktisert for å gi flerspråklige elever god læringsutbytte. I spørsmål om å bruke EYLP i andre fag, virket ikke lærerne begeistret. Bare Pauline mente at EYLP kunne vært et godt program for flerspråklige elever i andre fag.

8.4.6 Lærernes svar til forbedringspotensialet

De nevnte spesielt fire elementer som kan gjøre EYLP bedre for flerspråklige elever: flere lærere i klasserommet, hjelp til kommunikasjon med foreldre, bedre tid på stasjonene og ikke så stramme retningslinjer. Ønske om å tilpasse programmets retningslinjer etter klassens størrelse og mangfold var synlig hos lærerne. Pauline mente at utarbeiding av veiledningsbøker, eller leseguide/lekseguide som de har nå, for foreldrene på forskjellige språk hadde vært en fordel for elevenes oppfølging i hjemmene. Lærerne ga flere ganger uttrykk for ønsket om å delta på flere kurs fra utdanningsetaten. Videre var det stort behov for bedre ressurser for å gi flerspråklige elever tilpasset undervisning:

«Vi må ha det vi trenger for at det skal funke for disse elevene, både økonomisk og ressursmessig» (Sandra).

Alle lærerne virket enige i at EYLP er et godt program med stort potensialet, men de savnet nok ressurser til å drive programmet etter betingelsene og ønsket løsere retningslinjer.

8.5 Oppsummering

Da vurderingen av validitetene i informantenes svar bare har blitt berørt underveis, starter jeg med å sammenfatte disse. Deretter gis det en kort oppsummering av hovedfunn fra kasusstudie. Hvert av forskningsspørsmålene for kasusstudien gjennomgås.

8.5.1 Vurdering av informantenes svar – indre og ytre validitet

I tolkning og vurdering av informantenes svar har jeg foretatt mønstersammenligning for å styrke indre validitet, og replikasjon for ytre validitet. Hva viser resultatene av dette?

Mønstersammenligning av informantenes svar viser at de er tydelige og holder konsistens i svarene hele veien. Svarene spriker ikke fra hverandre i ulike deler av intervjuet. Kun en gang opplevde jeg inkonsistens, hos Pauline i kapittel 8.2.3. Likevel kom vi frem til en felles forståelse ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og avklaringer underveis. Dermed vil jeg si at slutningene av informantenes svar følger god indre validitet, slik Yin (2014) tilrår i forbindelse med kassustudier.

Underveis i presentasjon av resultatene har jeg gitt en samlet tolkning av informantenes svar. Her er det tydelig at informantene har ganske like erfaringer rundt de fleste temaene. De viser til samme stasjoner som fungerer, og ikke fungerer. De har stort sett like erfaringer i praktiseringen av programmet, utenom det spesial pedagogiske verktøyet som kun Sandra har erfaring med. De opplever den samme mangelen på læringsutbyttet hos flerspråklige elever og viser til like forbedringspunkter. På den måten styrker informantene hverandres svar og dermed også ytre validitet.

8.5.2 Resultatene oppsummert

- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Ut i fra samtalene og observasjonene er det ingen tvil om hvilken stasjon som er best tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger. Lærerbetjent stasjon gir gode muligheter for å lære begreper og lesestrategier. Det er struktur på stasjonen og lærerne føler de blir bedre kjent med elevene. Lærerne ga også uttrykk for at IKT-stasjonen og formingsstasjonen er en favoritt blant alle stasjoner hos flerspråklige elever, og dermed også stasjonene elevene gjør det godt på. Likevel kunne disse stasjonene oppleves vanskelig om datamaskinen ikke virket som planlagt, eller om elevene ikke forstod oppgavene. Av alle stasjonene ble lesestasjonen og skrivestasjonen spesielt trukket frem som stasjoner som fungerte dårlig for flerspråklige elever. Her har disse elevene behov for hjelp og støtte.

- Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?

Her diskutertes foreldresamarbeidet, lærernes mulighet for kompetanseutvikling og bruk av det spesialpedagogiske verktøyet. Resultatene fra kasusstudie viste at disse hovedelementene ikke fungerte optimalt hos lærerne. Foreldresamarbeidet var vanskelig pga. av begrensede norskferdigheter for flerspråklige elevers foreldre. Når det gjaldt spørsmål om hvilke muligheter lærerne får for å videre utvikle seg, ga alle uttrykk for at dette var manglende. De hadde ikke blitt tilbudt kurs for kompetanseutvikling. Videreutvikling av kunnskap rundt EYLP, ble gjort på eget initiativ. Det viste seg også at bare en av de tre lærerne brukte det spesialpedagogiske programmet og så viktigheten av det.

- Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen forbedres?

Her ble flere spørsmål trukket frem for å komme nærmere et svar. Lærerne ga ingen uttrykk for at elevenes leseresultater har forbedret seg med EYLP, bortsett fra Pauline som ser små forbedringer på hennes nye arbeidsplass pga. utvidede EYLP rammer. Lærerne opplever både positive og negative sider ved EYLP, men når det var snakk om læringsutbytte var alle lærerne usikre på om flerspråklige elever får opplæringen trenger med EYLP. De sier at EYLP har gode forutsetninger, men det trengs å arbeides grundigere. Samtidig føler de å ikke ha nok midler til å tilpasse undervisningen som de ønsker for flerspråklige elever. Når det gjaldt forbedringspotensialet nevnte alle ønsket om flere lærere i klasserommet, hjelp til kommunikasjon med foreldre, bedre tid på stasjonene og løsere retningslinjer.

Resultatene som er presentert her, diskuteres i neste del for å komme nærmere svaret på hovedproblemstillingen: «Egner "Early Years Literacy Program" seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?». Det foretas en analytisk generalisering av svarene, ved at de settes opp mot teori og forskning.

DEL 4

SAMMENFATTENDE DRØFTING

Denne delen viser tilbake til hovedproblemstillingen:

Egner EYLP seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?

I denne delen settes teoretiske grunnlag opp mot empirisk grunnlag. Som studiets siste del foretas en sammenfatning av studiets funn og drøftinger med tilbakeblikk på forskningsspørsmålet. Det vises også til pedagogiske implikasjoner av EYLP og kritisk vurdering av eget arbeid.

KAPITTEL 9

Diskusjon av forskningsfunn

I denne delen settes empiriske funn opp mot det teoretiske utgangspunktet fra del 2. Avhandlingens innledende momenter fremhevet studiets ønske om å gi en vurdering av EYLP for flerspråklige elevers begynneropplæring. Diskusjonen av forskningsfunn i dette kapittelet gir grunnlag for å gi en slik vurdering, samt svare avhandlingens hovedspørsmål: «Egner EYLP seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?». Kapittelet følger i noen grad samme hovedinndelinger som forrige kapittel.

9.1 Erfaringer rundt EYLP stasjoner mot sentrale forutsetninger for lesing

Tidligere ble sentrale forutsetninger ut fra Sweet og Snows (2003) teoretiske modell for å øke forståelse i lesing, diskutert i forhold til ideene bak EYLP sine stasjoner. I dette delkapittelet ønsker jeg å foreta liknende sammenligning, men med funn fra lærernes erfaringer av EYLP sitt klasseromsprogram og de sentrale forutsetningene som inngår i den heuristiske sirkelen (figur 5.2 i kapittel 5). Det ønskes å gi et helhetlig svar til forskningsspørsmål 3, «På hvilke måter er de ulike stasjonene i "Early Years Literacy Program" tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?», som også har blitt diskutert i kapittel 5.3.

9.1.1 *Leseren*

Leseforståelsen er avhengig av leserens kognitive egenskaper og kunnskapsområder. Det ble tidligere sagt at flerspråklige elever har størst utfordringer når det gjelder begrepsforståelse og å aktivere forkunnskaper i lesesituasjonen. Dermed bør det i begynneropplæringen arbeides med å utvikle elevenes begrepsrepertoar og bruk av forståelsesstrategier for å utvikle metakognitive ferdigheter. I kapittel 5.3.1 ble det gitt uttrykk for at det er usikkert hvorvidt arbeidet med dette i EYLP er tilstrekkelig. For flerspråklige elever kreves det en grundig

gjennomgang av begreper med ulike representasjoner og konkretiseringer. Hvordan svarer mine informanter til dette? Resultatene fra kasusstudie viser at bare lærerstasjonen, lesestasjonen og skrivestasjonen gir elevene muligheten til å bli kjent med nye begreper. På IKT-stasjonen var det kun en av lærerne som hadde begrepsspill. Blant alle stasjonene hadde elevene kun muligheten til å arbeide systematisk med begreper og forståelsesstrategier på lærerstasjonen, men her blir det ikke brukt ulike representasjonsformer for å lære nye begreper. Observasjonene mine viste også tydelige tegn på at forståelsesstrategier ikke ble benyttet på andre stasjoner enn med læreren. Dette gir grunn til å være skeptisk til om metoden og tidsbruken for utvikling av begreper og bruk forståelsesstrategier er nok for å gi flerspråklige elever økt leseforståelse. Elevene får kun 15 minutter med gode muligheter for dette, men hva med de reststående 75 minuttene? På lengre sikt utgjør det mye av elevenes læringstid, som kan gi konsekvenser for kunnskapsdanningen.

9.1.2 Teksten

Leseforståelsen er avhengig av å ha kunnskap om ulike tekster og sjangere, samt vite hvordan disse leses. Utenom lærerstasjonen, har minoritetsspråklige elever mulighet til å bli kjent med varierte tekster på lesestasjonen og skrivestasjonen, samt å ta i bruk lesestrategiene fra lærerstasjonen videre. Likevel ga kapittel 5.3.2 uttrykk for usikkerhet om hvilken grad elevene møter forskjellige teksttyper med forståelse uten støtte fra læreren. Hva viser kasusstudie? Blant mine informanter forelå ingen tvil om hvilken stasjoner som er minst funksjonelle for flerspråklige elever. På både lesestasjonen og skrivestasjonen ble elevene ofte sittende igjen uten å få gjort noe. Liknende mine observasjonsnotater, beskriver også Palm og Stokke (2013) tendensen som går igjen blant flerspråklige elever på lesestasjonene:

«E og S prater. E leter i bøkene i bokhylla. S blar i en bok. Beveger munnen, leser. E finner bok. Blar – begynner midt i boka – blar bakfra og forover – blar bakover, ser litt på en tegning – blar videre. E setter boka i hylla. Finner ny. Ser på tegning. Blar. Finner en tekst. Ser på teksten. Kikker på leselærer som kommer inn med en elev. Hun snakker med dem. (...) E og S småprater, ingen leser. S finner ny bok. Blar. Leser litt. E blar. Strekker boka i lufta. Blar igjen. Ser på teksten. Ser på og snakker til S. S ser ut i rommet. E ser i boka på et bilde. Snakker, viser noe fra boka. Blar, begynner midt

i boka. Legger den ned. (...) E kikker, blar, rydder boka, finner ny. Hun åpner den ikke, ser seg rundt, snakker til S. (...) E ser på klokka.» (s.62).

Observasjonene på skrivestasjonen viste også at flerspråklige elever hadde vansker med å forstå oppgavens innhold. Det virket som oppgavene var på høyt nivå, samtidig kunne elevene bruke lang tid på ting som lå utenfor oppgaven. For eksempel, hvilken farge de skulle bruke og om det skal skrives med marg. Når elevene først begynte å skrive, ringte klokken for stasjonsrulling. Det er nødvendig å forholde seg kritisk her også, da ferdigheter i lesing og skriving er to sider av samme sak. Begge elementene påvirker elevenes utvikling gjensidig. Når stasjonene som direkte omhandler lesing og skriving ikke fungerer for flerspråklige elever, hvordan skal de få utviklet sine leseferdigheter og skriftlige evner? Disse punktene tar vi med oss videre til spørsmål ved leseaktiviteten.

9.1.3 Aktiviteten

EYLP har ulike stasjoner med varierte aktiviteter, men når kun utvalgte stasjoner fungerer for flerspråklige elever, er det grunn til å tro at aktiviteten ikke er tilrettelagt flerspråklige elevers forutsetninger for tilpasset opplæring. Elevene har vansker med å utføre oppgaver, samtidig får de ikke muligheten til å fullføre oppgaver de har begynt på. Det begrensede tidsrommet og lite hjelp ved stasjonene gjør at elevene ikke får dybdelæring av begreper, forståelsesstrategier og ulike tekster. Samtidig ga lærerne uttrykk for at alt som skal gjennomføres innenfor tidsrammen virker stressende både for elevene og dem selv. De flerspråklige elevene får med seg lite fra fellessamlingen, og øktene følges ikke alltid en oppsummering på slutten. På stasjonene elevene mestrer og viser engasjement, IKT-stasjonen, konstruksjonsstasjonen, og formingsstasjonen, er det støy og lite struktur. Det kan også stilles spørsmål ved hva slags fordypning av faktorer ved lesing og skriving stasjonene med spill og forming gir. Arbeidsoppgavene på disse stasjonene virket også enkle og lite utfordrende, samtidig ga lærerne uttrykk for at det var vanskelig å variere oppgavene på disse stasjonene. Når det gjaldt motivasjon på EYLP stasjonene, viste flerspråklige elever lite engasjement på andre stasjoner enn IKT- og formingsstasjonen. Likedan bekreftes også av Palm og Stokke (2013): «... særlig den svakeste lesegruppa med flerspråklige elever hadde liten arbeidsinnsats på flere stasjoner.» (s.62).

9.1.4 Den sosiokulturelle konteksten

I EYLP fremmes samhandling med andre, og sosiokulturelle læringsteorier som viktig utgangspunkt for læring (Crévola & Hill, 1998a). I kapittel 5.3.4 stilte vi spørsmål ved om det foreligger motstridende programideer i forhold til ideer om praksis, da elevene skal være selvstyrte på de fleste stasjonene. Både min kassustudie og annen forskning bekrefter dette.

Mine studier viste stort fokus på individuelt arbeid og lite muntlig samarbeid ved stasjonene. I observasjonene var det tydelige tegn til at flerspråklige elever ofte ble sittende igjen på enkelte stasjoner uten å fullføre oppgavene sine, pga. liten forståelse og støtte fra lærer og andre medelever. Både Danbolt og Kulbrandstad (2008), Palm og Stokke (2013) og Lunde (2014) understøtter slike funn. For eksempel skriver Palm og Stokke (2013):

«Når det gjelder arbeidet på de øvrige stasjonene, legger arbeidsformen ikke opp til å utnytte det læringspotensialet som ligger i samarbeid elevene i mellom. Vi ser dermed ikke at det sosiokulturelle læringssynet som det henvises til i flere av dokumentene om EYLP-modellen, blir tilstrekkelig ivarettatt i arbeidet i EYLP-klasserommet.» (Op.cit., s.66).

Lærerstasjonen kan ses som den eneste stasjonen hvor elevene drar nytte av muntlig samhandling, men undersøkelser viser at tiden for dette pr. elev er knapt: *«I de seks klasseroms observasjonene jeg utførte var det et eksempel på at en andrespråkelev var i tale i fire minutter av 120 minutter...»* (Lunde 2014, s.89). Hvilke konsekvenser kan dette gi for flerspråklige elevers utvikling? Studier viser at ferdigheter i muntlig språk og leseforståelse henger godt sammen (se for eksempel Garcia, 2003; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Språket er et viktig redskap for å tilegne seg kunnskap. Å styrke flerspråklige elevers muntlige norskspråklige ferdigheter, vil også styrke deres leseforståelse. Konsekvensene av for lite muntlig stimulering, er at elevene ikke får utviklet sine språklige evner, lært nye ord og begreper, som igjen påvirker leseforståelsen og kunnskapstilegnelsen (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009).

I tillegg til skolekonteksten er konteksten hjemme av stor betydning. I hvilken grad miljøet hjemme hos informantenes flerspråklige elever virker stimulerende drøftes i kapittel 9.2.1.

9.1.5 Sammenfatning av forskningsspørsmål 3

- På hvilke måter er de ulike stasjonene i «Early Years Literacy Program» tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger?

Ut i fra det som har blitt diskutert kan det se ut som at EYLP stasjoner ikke imøtekommer faktorene rundt den heuristiske tenkning som kan gi flerspråklige elever økt leseforståelse. Det kan se ut til at kun lærerstasjonen er tilpasset flerspråklige elevers forutsetninger, men det stilles også kritiske spørsmål til aktiviteten der av forskere, se for eksempel Olaussen og Blomseth (2014) jf. i kapittel 6.4.

9.2 Lærernes praktisering av ideene i EYLPs hovedelementer

Er det samsvar mellom informantenes praktisering av EYLP med flerspråklige elever og ideene bak hovedelementene i EYLP? Her vil jeg spesielt fokusere på foreldreinvolvering, kompetanseutvikling og det spesialpedagogiske verktøyet blant de fire hovedelementene, da mye av diskusjonen på forrige side omhandlet klasseromsprogrammet.

9.2.1 Foreldreinvolvering

I EYLP står foreldresamarbeidet sentralt for å støtte flerspråklige elevers lese- og skriveutvikling. Foreldrene blir oppfordret til å utføre veiledet lesing hjemme, og fungere støttende for elevers lesing. Erfaringer hos mine informanter viser tydelige tegn til at foreldreinvolveringen i EYLP er utfordrende hos flerspråklige elever. Beskrivelsene viser at ideene om foreldresamarbeid i EYLP og det empiriske funnet spriker pga. begrensede norskerferdigheter hos foreldrene. For det første er det vanskelig å gi foreldrene informasjon som de forstår, om hvordan veiledet lesing utføres. For det andre er det vanskelig for foreldrene å være støttende siden de selv har manglende begrepsforståelse. For det tredje viser seg også at flere av foreldrene, spesielt mødrene ikke kan lese. Sett samlet vises det at

foreldre samarbeidet ikke er i samsvar med ideene i EYLP. Utfordrende foreldresamarbeid mellom skole og hjem i Norge pga. begrensede norskspråklige ferdigheter hos flerspråklige foreldre fremheves av andre forskere (se for eksempel Wagner, Stömqvist & Uppstad, 2008).

9.2.3 Kompetanseutvikling av lærerne

Profesjonalisering av lærerne med kompetanseutvikling blir beskrevet som en nødvendighet i EYLP for at de skal kunne videreutvikle seg og sette seg inn i endrede rutiner. Det er også viktig for å bevare kvaliteten i et krevende klasseromsprogram som EYLP. Mine informanter viste at den slags kompetanseutvikling ikke gis i deres skoler. De fikk gode og systematiske opplæringer av Utdanningsetaten i starten, men liknende oppfølging med kurs var et mangel selv om ønske om videreutvikling gikk igjen hos alle lærerne. Manglende kompetanseutvikling av lærerne som bruker EYLP i norske skoler fremheves også hos Paust-Andersen (2010, s.96).

9.2.4 Det spesialpedagogiske verktøyet

«Reading Recovery» / «Ny start» er en viktig ledd for elever med lite framgang. Et av EYLP sine intensjoner er å gi elever ny sjanse til å hente seg inn igjen, ved hjelp av et spesialpedagogisk program med intensiv en-til-en støtte. Funn fra mine studier viste at kun én av de tre lærerne brukte programmet og forstod betydningen av det. En av informantene hadde til og med ikke hørt om programmet tidligere. Dette viser at grunnideene til EYLP ikke er nok fremmet for lærerne. Liknende funn støttes også av Paust- Andersen (2010) som undersøkte bruken av "Reading Recovery" i norske skoler:

«Undersøkelsen viser at hele 27,5 % av lærerne ikke engang vet hva det er. 17,4 % bruker det ikke i undervisningen, og til sammen utgjør disse to gruppene 44,9 %, altså nesten halvparten av alle lærerne.» (s.96).

Det er også nevneverdig at flerspråklige elever ikke har lyktes med «Reading Recovery» i New Zealand (Tunmer et al., 2013a).

9.2.4 Sammenfatning av forskningsspørsmål 4

Dette delkapittelet har satt opp elementer rundt forskningsspørsmålet 4: «Hvilke erfaringer har lærerne hatt med flerspråklige elever og programmet?», mot ideene i EYLP.

I EYLP fremhever illustrasjon av hovedelementene (figur 3.2 jf. kapittel 3.2) hvor viktig hvert element er for at programmet skal fungere etter sin hensikt. Klasseromsprogrammet, foreldreinvolvering, kompetanseutvikling og det spesialpedagogiske verktøyet må virke optimalt og sammen med hverandre for å få ønsket elevresultat. Sammenlagt viser erfaringene fra lærerne ikke å samsvare med disse ideene. Foreldresamarbeidet er vanskelig, det gis ikke profesjonell utvikling av lærerne og det spesialpedagogiske verktøyet brukes minimalt. I tillegg så vi fra kapittel 9.1 at klasseromsprogrammet i liten grad imøtekommer sentrale forutsetningene for god utvikling av lesing og skriving for flerspråklige elever.

9.3 Erfaringer av flerspråklige elevers læringsutbytte sett opp mot norsk forskning

Dette delkapittelet tar sikte på å sette opp lærernes erfaringer rundt flerspråklige elevers læringsutbytte av EYLP mot hva norsk forskning viser. I Oslo blir den norske innføring av EYLP sett som vellykket, og det nevnes at programmet har vist gode resultater (se for eksempel Utdanningsetaten 2010, s.37; Paust-Andersen 2010, s.98-99). Ulike skoler har også vist positive beskrivelser av resultater på deres hjemmesider³. Likevel er det få som legger frem læringsutbytte for flerspråklige elever spesielt. Hva viser min studie og annen forskning av flerspråklige elever i Norge?

³ Se for eksempel beskrivelser fra Høybråten skole og Årvoll skole:
http://www.hoybraten.gs.oslo.no/satsing/TIEY_-_Tidlig_Innsats/images/TIEYvedHOY.pdf
http://www.arvoll.gs.oslo.no/satsing/Lesing_og_regning/Lesing_TIEY_LUS.html

Ingen av mine informanter ga uttrykk for forbedrede leseresultater hos flerspråklige elever etter å ha innført EYLP. Pauline så en liten forandring på den nye skolen hun var flyttet til, etter at de utvidet rammene. Generelt mente alle informantene at flerspråklige elever ikke har det største utbyttet av EYLP. Det ble hevdet at EYLP ikke blir godt nok praktisert for å gi flerspråklige elever god læringsutbytte. Rammene rundt EYLP og manglende ressurser ses som en hinder for å gi tilpasset undervisning. Resultater fra Palm og Stokke (2013) viser det samme:

«Vår studie gjelder det strukturerte klasseromsprogrammet i EYLP, og på bakgrunn av observasjonene synes vi det er all grunn til å stille spørsmål om hvorvidt stasjonsarbeidet gir elevene i de svakeste lesegruppene den språkstimuleringen og lesestimuleringen de har behov for.» (s.65).

Blant Palm og Stokke (2013) vises det at EYLP ikke er godt utstyrt for å gi flerspråklige elever tilpasset og tilrettelagt opplæringen. Liknende vises også av Danbolt og Kulbrandstad (2008, s.78): *«Det var elevene med et svakt norskspråklig utgangspunkt som antakelig hadde det minste læringsutbytte»*. Lunde (2014) sine undersøkelser støtter også dette, samtidig som hun viser til skoler i Australia som har sluttet med EYLP pga. lite framgang i resultatene hos svake elevgrupper (s.94).

9.3.1 Sammenfatning av forskningsspørsmål 5

Dette underkapittelet har drøftet rundt en del av forskningsspørsmål 5; «Hvordan opplever lærerne læringsutbytte for flerspråklige elever og hvordan kan praksisen forbedres?», ved å sammenligne erfaringene rundt læringsutbyttet med norsk forskning. Det har ikke blitt sagt noe om forbedringspotensialet, da det vises til i kapittel 9.5.

Sett samlet støtter ikke mine og andre studier på flerspråklige elever og EYLP, at elevene opplever et godt læringsutbytte av programmet. Det kan se ut som generelle studier viser gode resultater av EYLP (Utdanningsetaten 2010; Paust- Andersen 2010), mens studier spesiell rettet mot flerspråklige elever viser at elever i de svakeste lesegruppene ikke får nok utbytte av EYLP. Dette kan ligne en Matheus-effekt. Metaforen er hentet fra Matteus-evangeliet som beskriver at de som har mye får mer, mens de som har mindre blir enda

fattigere. Har EYLP god effekt for gode lesere, men dårligere effekt for svake lesere? Det er behov for mer omfattende forskning som kan svare på det.

9.4 Hva er så vurderingen av EYLP?

Ut i fra diskusjonen fra de forrige sidene ønskes det å gi en helhetlig vurdering med tilbakeblikk på hovedproblemstilling:

- Egner EYLP seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever?

Med utgangspunkt i forskningsfunn fra de ulike områdene som har blitt vektlagt i studiet, vil jeg vurdere at EYLP ikke egner seg som et grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram for flerspråklige elever slik den anvendes i dag. Det kommer av at EYLP i mindre grad ivaretar sentrale forutsetninger for god leseutvikling hos flerspråklige, praktiseringen av programmet er ikke god nok, og at lærere ikke har erfart tydelige resultatforbedringer og utvikling hos elevene. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på dette.

EYLP er et helhetlig program med god konsistens i undervisningen, hvor elevene kjenner til rutiner og forventning i øktene. Dette er viktig for flerspråklige elevers læring. Likedan er det viktig at flerspråklige elevers forutsetninger blir ivaretatt. Begrenset begrepsforståelse og vanskeligheter med å aktivere forkunnskaper, ses som en sentral grunn for at minoritetsspråklige elever kommer dårligere ut enn majoritetsspråklige elever i lesing og skriving (jf. kapittel 5). Disse utfordringene antydes ikke å imøtekommes i EYLP. Elevene får knapt tid til å fordype seg i begreper og ta i bruk ulike forståelsesstrategier. Tidsrommet og mangel på støtte gjør det vanskelig å utføre oppgaver, fordype seg i konkrete bøker eller skrive lengre tekster. EYLP viser også motsetningsforhold til et sosiokulturelt utgangspunkt for læring. Sosiokulturelt læringssyn er svært viktig for flerspråklige elevers språkutvikling og læring, da deltakelse i sosiale situasjoner har betydning for å lære majoritetsspråket. Det store fokuset på selvdrevne stasjoner, står i motsetning til et slikt utgangspunkt. Elevene får ikke samarbeidet eller diskutert med hverandre. Samtidig er det grunn til å være kritisk til å nivådele flerspråklige elever, da de som har like vansker ofte havner i samme gruppe. Om

alle som har begrensede norskferdigheter utgjør en gruppe, hvordan skal de få hjulpet hverandre og få muligheten til språklig utvikling? Ut i fra dette blir faktorer ved både leseren, teksten, aktiviteten og den sosiokulturelle konteksten fra den heuristiske tenkning for leseforståelse, ikke ivaretatt for minoritetsspråklige elever i EYLP.

Det samme gjelder praktisering av de andre hovedelementene; foreldre samarbeid, kompetanseutvikling og bruk av det spesialpedagogiske programmet. Dokumenter om EYLP fremhever viktigheten av at hvert av elementene må fungere fullkomment for å se resultater. Forskningsfunn viser at disse elementene ikke er i tråd med ideene og at lærerne har utfordringer på mange områder.

Til tross for utfordringer og dårlig praktisering av programideer, kan det stilles spørsmål ved om flerspråklige elever har hatt læringsutbytte av EYLP? Forskningsfunn fra mitt og andre norske studier motbeviser dette. Manglende læringsutbytte hos elevene gir grunn nok til å vurdere at EYLP ikke egner seg for flerspråklige elevers begynneropplæring. Likevel er det mange sider ved EYLP som er positive. Lærerne gir uttrykk for at elevene i førsteklasse som savner strukturen i barnehagen, trives med å bevege seg fra stasjon til stasjon med varierte oppgaver. EYLP passer også elever med kort konsentrasjonsspenn. Det er gode muligheter for læring i hver stasjon, men for at flerspråklige elever skal ha utbytte av dem, må stasjonene tilrettelegges og tilpasses elevene ytterligere. Dermed vil jeg si at EYLP ikke bør forbyes, men heller forbedres i stor grad. I neste omgang vises det til forbedringspotensialet i programmet, slik det kommer frem av lærerne og mine observasjoner.

9.5 Pedagogiske implikasjoner

Mine informanter ga tydelig tegn på at EYLP var et godt program, med mange gode ideer. Utfordringen lå i selve tilretteleggingen av programmet for flerspråklige elever. Det ble henvist til flere forbedringspunkter for å gi flerspråklige elever et bedre læringsutbytte. Blant disse vil jeg trekke frem flere voksne og samarbeid på stasjonene, bedre tid til oppgavene, løsere retningslinjer, kompetanseutvikling av lærerne og hjelp til flerkulturelt foreldre samarbeid.

Flere voksne og rom for samhandling

Det kan tyde på at mye av problemene rundt klasseromsprogrammet for flerspråklige elever kommer av lite støtte fra voksne og samhandling med andre medelever. For å ivareta potensialet som ligger i sosiokulturelt læringsperspektiv, bør EYLP-stasjonene tilrettelegges med flere assistenter med mulighet for muntlighet og samarbeid blant elever. Det vil gi flerspråklige elever et bedre arbeidsutgangspunkt og læring.

Bedre tid

I tillegg til støtte fra voksne indikerer resultatene at det er nødvendig med bedre tid på stasjonene. Med støtte og større tidsrom vil elevene få muligheten til å samarbeide med hverandre, fordype seg i faglige begreper, skrive lengre tekster med mer. En måte å få til dette på er å endre antall stasjoner. Som en av informantene ga uttrykk for, kunne konstruksjonsstasjonen inngått i formingsstasjonen. Det hadde gitt elevene mer tid for oppgaveløsning, samt lærerne bedre muligheter til å variere oppgaver på disse stasjonene som opplevdes utfordrende å variere. Det kan også stilles spørsmål ved om EYLP øker på 90 minutter fire dager i uken tar mye plass, og går utover fordypning i andre fag.

Løsere retningslinjer

De overnevnte forbedringspunktene gir uttrykk for at det er nødvendig med løsere retningslinjer for å drive EYLP. Skolene har behov for å tilrettelegge programmet etter deres elevgrupper og behov. Det er viktig å huske at skolene skal fremme læring, og ikke at de drives likt. Noen av stasjonene har også behov for bedre innhold, for eksempel lesestasjonen og IKT-stasjonen. Her kunne konkrete leseoppdrag vært noe. Det bør også nevnes at nivåinndelinger bør vurderes nøyere for flerspråklige elever, som har behov for språklig stimulering fra kompetente medelever. Like elever i en gruppe slår ikke heldig ut for alle.

Kompetanseutvikling og hjelp til flerkulturelt foreldre samarbeid

Lærere som er elevenes viktigste ressurser på skolen, må få muligheten til kompetanseutvikling i bruk omfattende program som EYLP. Utdanningsetaten og skoleledere må sørge for dette. Videre er det behov for mer kunnskap om flerkulturelt foreldre samarbeid.

9.6 Kritisk blikk på eget arbeid

Avhandlingen bygger på funn fra et kasssstudie med tre lærere. Den er dermed ikke direkte generaliserbar, da utvalget ikke er gjenspeiler mangfoldet i populasjonen. Kun analytisk generalisering hvor funn kan anvendes til å støtte tidligere teori for å se om de gir samme forståelse av data, er mulig. Det er også grunn til å være kritisk til utvalgets representativitet. Rekrutteringsprosessen av lærere til studiet var vanskelig, og de fleste sa nei til deltakelse. Hva skyldtes egentlig dette? Blant skolene som sa ja, valgte rektorene ut informanter. Utvalg basert på skjønn gir ikke et nøyaktig bilde av hvordan programmet egentlig virker. Studiet mitt er heller ikke omfattende nok, da den er innenfor rammene av en masteravhandling med ulike begrensninger til tid og omfang. Det er dermed behov for dypere forskning, gjerne av kvantitative, longitudinelle studier som kan studere flerspråklige elevers resultater og utbytte av EYLP over tid. Derav foreligger det håp om at mitt studie kan være et grunnlag for å forske mer på EYLP for flerspråklige elever.

HENVISNING TIL LITTERATUR

- Aarseth, I. M.(2013): *Fra bekymring til tiltak. En kvalitativ studie av skolens rutiner ved bekymring for elevens læringsutbytte*. Universitet i Oslo: Masteroppgave.
- Alvesson, M. og Skoldberg, K. (2009): *Reflexive Methodology*. New Vistas for Qualitative Research, 2nd ed. SAGE.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007): *Et inkluderende språk*. Regjeringen Stoltenberg II. Oslo. Hentet 20.01.15:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/et-inkluderende-sprak/id479767/>
- Aukland, M. (2009): *Det må være matnyttig. Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP)*. Universitetet i Tromsø. Masteroppgave.
- Blomseth, A. (2013): *Dialogens muligheter-et steg mot god leseforståelse. En empirisk studie om hvordan to lærere i "Early Years Literacy Program" utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Borg, R. W., & Gall, D. M., (1979): *Educational Research. An introduction*. Third Edition. Longman, New York.
- Bradbury, J., Cloonan, A., Essex, G. et al., (1997): *Teaching Reading in the Early Years*. The Department of Education, Victoria: Addison Wesley Longman Australia.
- Bråten, I. (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bøyese, L. (1997): *Elever i språkhomogene klasser. En evaluering av elevenes språklige, sosiale og faglige ferdigheter*. HiO rapport 6. Høyskolen i Oslo.
- Bøyese, L. (2009): *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Lesesenteret. Universitet i Stavanger.
- Charboneau, R. (2013): The conventional versus the innovative: Comparing two approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norway primary schools. I: Pareliussen, I., Moen, B.B, Reinertsen A., Solhaug, T.; *FoU i praksis 2012 konferanserapport*, Akademika forlag Trondheim, s.53 – 61.
- Clay, M (1993): *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Auckland, New Zealand: Heineman Education.

- Clay, M. & Tuck, B. (1991): *A study of Reading Recovery subgroups: Including outcomes for children who did not satisfy discontinuing criteria*. Auckland, New Zealand: University of Auckland
- Crévola, C.A., & Hill, P.W. (1998a): Evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, 133-157.
- Crévola, C.A., & Hill, P.W. (1998b): *Key features of a whole-school, design approach to literacy teaching in schools*. Hentet 11.01.15:
<https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/hillcrev.pdf>
- Danbolt, A.M., & Kulbrandstad, L. (2008): *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs) (2000): The impact of educational research. Research Evaluation Programme. Canberra: The commonwealth of Australia 2000. Hentet 22.01.15:
http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fvital.new.voced.edu.au%2Fvital%2Faccess%2Fservices%2FDownload%2Fngv%3A33846%2FSOURCE2&ei=FAYPU4C6EoGctQaW_4BQ&usg=AFQjCNGlond13DJpKL_BKKfZwRpFgO3rGA
- Dressler, C. & Kamil, M. L (2006): First- and Second-language literacy i (red) August, D. & Shanaha, T. *Developing literacy in Second-language learners*. Report of the National literacy panel on language-minority children and youth. S.197-238. Lawrence Erlbaum Associates.
- Drew, I. (2009): Using the early years literacy program in primary EFL Norwegian classrooms. I: M., Nikolov, (red.): *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. s.108-120. Bristol: Multilingual Maters.
- Garcia, G. E. (2003): *The Reading Comprehension Development and Instruction of English-language Learners*, 2003. New York: The Guilford Press. I A. P. Sweet & C. E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension*.
- Holm, L. (2012): *Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009): *Developmental disorders of language, learning and cognition*. UK: Wiley-Blackwell.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2007): *VI og DE. En håndbok om kommunikasjon på tvers av kulturer*. Hentet 08.02.15:

<http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/ViogDe.pdf>

Jakobsen S. F. (2007): *Lærere holder foreldre på avstand*. Forskning.no. Hentet 29.04.15:

<http://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-sosiologi/2008/02/laerere-holder-foreldre-pa-avstand>

Johannessen, A., Tufte P.A., & Kristoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Key, J. P. (1997): *Qualitative research*. Hentet 18.05.15:

<http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage21.htm>

Kristiansen, B.B. (2014): *Samtalen i veiledet lesing. En kasusstudie av to læreres praksis*. Høgskolen i Sør- Trøndelag: Masteroppgave.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk. 2 utg.

Lervåg, A & Aukrust, V. G. (2010): Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. I *Journal of child psychology and psychiatry* 51, s. 612-620.

Lervåg, A. & Melbye-Lervåg, M. (2009): Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4. Universitetsforlaget

Lunde, M. (2014): *I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkselevs behov for tilpasset opplæring?*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.

Matre, S. (2004): Eitt klasserom to blikk. Læraren leier klassesamtalar om Egypt. I: T. Pettersson & M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse* (2.utg), s.152 -176. Oslo: Universitetsforlag.

Melding til Stortinget. nr. 6 (2012-2013): *En helhetlig integreringspolitikk Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NESH (1999): Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 25.05.15:

[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20ju%20ss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20ju%20ss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Norsk rikskringkasting, NRK (2001): *Begrepsforklaringer*. Østlandssendingen.
Hentet 09.02.15:
<http://www.nrk.no/ostlandssendingen/begrepsforklaringer-1.362872>

NOU 2010:7: *Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Olaussen, S. B. & Blomseth, S. A. (2014): Classroom discourse: The role of Teachers' introductory practice to promote student dialogs during "Early years literacy program" (EYLP). I *European Association for Practitioner Research on improving Learning (EAPRIL) Conference Proceedings* 1. s.15-28.

Palm, K. & Stokke, R. S. (2013): Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklig klasserom. I *Norsklæraren*, 4. s.54-67.

Paust -Andersen, I. (2010): '*Early Years Literacy Program*'. *Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.

Pedersen, L. K. (2010): *Early years literacy program – en helhetlig undervisningsmetode*. *Masteroppgave i tilpassa opplæring*. Høgskolen i Bodø. 8 -2010.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2009): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråklighet*. Lund, Liber Läromedel.

Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011): Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. I *Norsklæraren* 4. s.64-73.

Statistisk Sentralbyrå (2008): *Hva skal "innvandreren" hete? Definisjoner og betegnelser i innvadrerstatistikken*. I Samfunnsspeilet 2008/4, hentet 29.01.15:
<http://ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/hva-skallinnvandreren-hete>

Steen-Paulsen, M. (2007): Veiledet lesing som undervisningsmetode i engelsk. Midtveisrapport. Hentet 29.12.2014:
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/MidtveisrapportMaridalen.pdf>

St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Sverdrup, S. (2002): *Evaluering faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003): *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Tornes, K. (2013): Evaluering – definisjon og fokus. I Tornes, K (red.). *Evaluering i teori og praksis*. Oslo: Akademika forlag.
- Tunmer, W.E., Chapman, J.W., Greaney, K.T., Prochnow, J.E., & Arrow, A.W. (2013a): *Why the New Zealand National Literacy Strategy has Failed and What Can be Done About it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery Monitoring Reports*. Palmerston North, New Zealand: Massey University Institute of Education. Kan hentes: <http://www.massey.ac.nz/massey/fms/Massey%20News/2013/8/docs/Report-National-Literacy-Strategy-2013.pdf>
- Tunmer, W.E., Chapman, J.W., Greaney, K.T., Prochnow, J.E., & Arrow, A.W. (2013b): Reading Recovery and the failure of the New Zealand national literacy strategy. *Learning Difficulties Australia*, Volume 45, 3. Kan hentes: https://www.lidaustralia.org/BULLETIN_NOV13-RR.pdf
- Utdanningsetaten (udatert): *Språkløftet*. Sluttrapport fra utdanningsetaten i Oslo kommune. Hentet 10.05.15: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2012): *God leseopplæring- for lærere på ungdomstrinnet*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Lesing som grunnleggende ferdighet*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Wagner, Å.K., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008): *Det flerspråklige mennesket*. En grunnbok om skriftspråklæring. Bergen. LNU/Fagbokforlaget.
- Wie, A.L. (2008): Evaluering av lesefokus – leseopplæring ved Selfors barneskole. Organ for FoU- Publikasjoner, Høgskolen i Nesna. I *Fredrikke* 7. s.1-91.
- Wisløff, S. (2008): *Skoleledelse og organisasjonskultur-på hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?* Universitetet i Oslo: Masteroppgave.

Yin, R. K. (1981): «The Case Study Crisis: Some Answers», *Administrative Science Quarterly* 26, s. 58-64.

Yin, R. K. (2003): *Case Study Research – Design and Methods. Third edition.* Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Yin, R. K. (2014): *Case Study Research. Design and Methods. Fifth Edition.* Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Øzerk, K. (2010): *NEIS-modellen – Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse.* Vallset: Oplandske Bokforlag.

OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 3.1.3	«General design for improving learning outcomes»	s. 35
Figur 3.2	EYLP som fire brikker i et puslespill	s. 45
Figur 5.2	«A Heuristic model for Thinking About Reading Comprehension»	s. 58

OVERSIKT OVER TABELLER

Tabell 1.2.1	Oversikt over forskning og dokumenter av EYLP i Norge	(vedlegg I)
Tabell 3.1.4 (1)	Råskåretabell av ELRP	s. 42
Tabell 3.1.4 (2)	Effektstørrelser av ELRP resultater	s. 43
Tabell 4.1	Leserresultater fra Nylund skole	s. 53
Tabell 4.2	Oversikt over skoler i Oslo med TIEY 2012/ 2013	(vedlegg III)
Tabell 5.1	Aspekter ved lesing som kreves ved ulike fag på skolen	(vedlegg II)
Tabell 7.7	Analyse kategorier	s. 87

OVERSIKT OVER VEDLEGG

- I: Oversikt over forskning og dokumenter av EYLP i Norge
- II: Aspekter ved lesing som kreves ved ulike fag på skolen
- III: Oversikt over skoler i Oslo med TIEY skoleåret 2012 / 2013
- IV: Godkjenning fra NSD, personvernombudet for forskning
- V: Informasjonsbrev for masterprosjektet
- VI: Samtykkeerklæring for prosjektet
- VII: Intervjuguide for prosjektet

** Vedlegg er lagt ved i de neste sidene uten sidetall i ordnet rekkefølge*

Vedlegg I: Oversikt over forskning og dokumenter av EYLP i Norge

Forskningsartikler og dokumenter generelt:

Dokument	Beskrivelse
Charboneau, R. (2013): The conventional versus the innovative: Comparing two approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norway primary schools. I: Pareliussen, I., Moen, B.B, Reinertsen A., Solhaug, T.; <i>FoU i praksis</i> 2012 konferanserapport, Akademika forlag Trondheim, s.53 – 61.	Sammenligning av Engelskundervisning etter EYLP og tradisjonell engelskundervisning.
Drew, I. (2009): Using the early years literacy program in primary EFL Norwegian classrooms. I: M., Nikolov, (red.): <i>Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes</i> . pp.108-120. Bristol: Multilingual Maters. EYLP i	Engelskundervisning etter EYLP på Nylund skole.
Matre, S. (2004): Eitt klasserom to blikk. Læreren leier klassesamtaler om Egypt. I: T. Pettersson & M. B. Postholm (red.), <i>Klasseledelse</i> (2.utg), s. 152 -176. Oslo: Universitetsforlag.	Veiledet lesning.
Olaussen, S.B., & Blomseth, S.A. (2014): Classroom discourse: The role of Teachers' introductional practice to promote student dialogs during "Early years literacy program" (EYLP). I <i>European Association for Practitioner Research on improving Learning (EAPRIL) Conference Proceedings</i> 1. s.15-28.	Tar for seg hvordan lærere utfordrer elevene til dialog ved lærerledetstasjon i EYLP.
Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011): Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. I <i>Norsklæraren</i> 4. s.64-73.	Veiledet lesning i norskfaget
Steen-Paulsen, M. (2007): <i>Veiledet lesing som undervisningsmetode i engelsk</i> . Midtveisrapport. Hentet 29.12.2014: http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/MidtveisrapportMaridalen.pdf	Mer om metoden veiledet lesning i engelsk

Forskningsartikler og dokumenter i flerspråklig kontekst:

Dokument	Beskrivelse
Danbolt, A.M., & Kulbrandstad, L. (2008): <i>Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen</i> . Vallset: Oplandske Bokforlag.	Beskriver undervisning tilnærmet EYLP, kalt «Språkverksted»
Palm, K. & Stokke, R. S. (2013): Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklig klasserom. I <i>Norsklæraren</i> , 4. s.54-67.	Vurdering av EYLP for flerspråklige elever

Masteroppgaver av EYLP / TIEY generelt:

Dokument	Beskrivelse
Aarseth, I. M.(2013): <i>Fra bekymring til tiltak. En kvalitativ studie av skolens rutiner ved bekymring for elevens læringsutbytte</i> . Universitet i Oslo: Masteroppgave.	Nevner TIEY som et helhetlig program med et fastlagt system for tilrettelegging, kartlegging og tiltak for å bedre elevenes læringsutbytte.
Aukland, M (2009): <i>Det må være matnyttig. Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP)</i> . Universitetet i Tromsø: Masteroppgave.	Tar for seg aksjonslæring som redskap i implementering av EYLP
Blomseth, A (2013): <i>Dialogens muligheter-et steg mot god leseforståelse. En empirisk studie om hvordan to lærere i "Early Years Literacy Program" utfordrer sine elever i dialoger på lærerledet stasjon</i> . Universitetet i Oslo: Masteroppgave.	Ser på hvordan lærerne på lærerstyrt stasjon i EYLP utfordrer elevene i dialog.
Holm, L (2012): <i>Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring</i> . Universitetet i Oslo: Masteroppgave.	Om hvordan nivåinndeling kan påvirke akademiske selvoppfattelser.
Kristiansen, B.B. (2014): <i>Samtalen i veiledet lesing. En kasusstudie av to læreres praksis</i> . Høgskolen i Sør- Trøndelag: Masteroppgave.	Samtalen i veiledet lesing.
Paust -Andersen, I. (2010): <i>'Early Years Literacy Program' . Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole</i> . Universitetet i Oslo: Masteroppgave.	Bruk av EYLP i norske skoler.
Pedersen, L.K (2010): <i>Early years literacy program – en helhetlig undervisningsmetode. Masteroppgave i tilpassa opplæring</i> . Høgskolen i Bodø. 8 -2010.	EYLP som en helhetlig undervisningsmetode.
Wisløff, Svein (2008): <i>Skoleledelse og organisasjonskultur-på hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur?</i> Universitetet i Oslo: Masteroppgave.	Tar for seg hvordan EYLP kan endre etablert skolekultur.

Masteroppgave på EYLP / TIEY i flerspråklig kontekst:

Dokument	Beskrivelse
Lunde, M (2014): <i>I hvilken grad kan lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY ivareta andrespråkelevers behov for tilpasset opplæring?</i> . Universitetet i Oslo: Masteroppgave.	Vurderer TIEY i forhold til flerspråklige elevers behov for tilpasset opplæring.

Tabell 1.2.1 Norsk forskning rundt EYLP. Selvlaget ut i fra Palm & Stokke (2013) og Lunde (2014), samt eget litteratursøk.

Vedlegg II: Aspekter ved lesing som kreves ved ulike fag på skolen

Fag	Aspekt ved lesing	Teksttyper og meningsskapende ressurser
Engelsk	Lese med forståelse, utforske, reflektere, skaffe seg innsikt, styrke leseferdighet generelt	
Fremmedspråk	Forstå, utforske og reflektere	
Kroppsøving	Hente, tolke, forstå informasjon, vurdere	Fagspesifikke tekster, kart og symboler
Kunst og håndverk	Tolke, lese og forstå	Tegn og symboler, ulike tekstuttrykk, diagrammer, visuelle representasjoner, bruksanvisninger og arkitekttegninger
Musikk	Tolke og forstå, reflektere	Musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Lesing av tekster
Mat og helse	Granske, tolke, reflektere, vurdere kritisk	Faglige tekster: oppskrifter, bruksveiledninger, varemerking, reklame, informasjonsmateriell
Matematikk	Tolke, dra nytte av	Tekster med matematisk innhold som diagram, tabeller, symboler, formler, logiske resonnement
Naturfag	Samle informasjon, tolke, reflektere over, lese	Naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker, internett, bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, diagrammer og symboler
Norsk	Utvikle ferdighet og kulturforståelse, finne informasjon, lære, oppleve, tolke og forstå	Bredt spekter av tekstformat
RLE	Oppleve, forstå, innhente informasjon, tolke, reflektere	Fortellinger og fagstoff i tradisjonell og multimodal form
Samfunnsfag	Sette seg inn i, granske, tolke, reflektere over, lese og samle inn, behandle, bruke informasjon, vurdere kritisk	Faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskegrad, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller, globus, kart, oppslagsverk, aviser, internett

Tabell 5.1 Krav til lesing på skolen. Laget etter Utdanningsdirektoratet (2012), s 5

Vedlegg III: Oversikt over skoler i Oslo med TIEY 2012 / 2013

Skole	Antall elever	Antall Fler-språklige elever	Andel flerspråklige elever	Antall §2.8	Bydel	Startet med TIEY
Ammerud*	555	393	70,8%	270	Groruddalen	Høst 2008
Bakås*	182	84	46,2%	40	Groruddalen	Høst 2008
Bekkelaget	571	15	2,6%	0	Nordstrand	Høst 2011
Bestum	555	116	20,9%	46	Ullern	Høst 2010
Bjølсен	627	315	50,2%	182	Sagene	Høst 2010
Bjørndal*	516	334	64,7%	259	Søndre Nordstrand	Høst 2011
Bryn*	397	253	63,7%	157	Alna	Høst 2009
Bygdøy	372	61	16,4%	31	Frogner	Høst 2010
Bøler	703	129	18,3%	38	Østensjø	Høst 2010
Ekeberg	600	100	16,7%	74	Nordstrand	Høst 2012
Ellingsrudåsen	404	262	64,9%	185	Groruddalen	Høst 2008
Furuset*	276	226	81,9%	139	Groruddalen	Høst 2008
Godlia	393	108	27,5%	68	Østensjø	Høst 2011
Gran	475	458	96,4%	333	Alna	Høst 2009
Grorud	374	234	62,6%	196	Grorud	Høst 2009
Hasle*	478	150	31,4%	86	Grünerløkka	Høst 2009
Haugen	555	420	75,7%	236	Alna	Høst 2008
Høybråten*	585	150	25,6%	98	Alna	Høst 2008
Ila*	685	271	39,6%	162	St. Hanshaugen	Høst 2010
Kampen	509	260	51,1%	188	Gamle Oslo	Høst 2010
Kjelsås	733	69	9,4%	13	Nordre Aker	Høst 2012
Lakkegata	314	204	65,0%	160	Grünerløkka	Høst 2009
Lambertseter	555	176	31,7%	112	Østensjø	Høst 2011
Lindeberg*	488	408	83,6%	314	Alna	Høst 2008
Linderud	680	534	78,5%	344	Bjerke	Høst 2011
Lutvann	364	253	69,5%	213	Alna	Høst 2008
Løren*	614	261	42,5%	122	Bjerke	Høst 2008
Majorstuen	649	308	47,5%	150	Frogner	Høst 2010
Maridalen	41	0	0	0	Nordre Aker	Høst 2010
Mortensrud	374	360	96,3%	310	Søndre Nordstrand	?
Munkerud	652	82	12,6%	24	Nordstrand	Høst 2010
Møllergata	245	193	78,8%	119	St. Hanshaugen	Høst 2010
Nordpolen	183	97	53,0%	69	Sagene	Høst 2012
Nordtvet	397	234	58,9%	121	Grorud	Høst 2011
Oppsal	569	90	15,8%	34	Østensjø	Høst 2010
Prinsdal*	426	240	56,3%	170	Søndre Nordstrand	Høst 2010
Rommen*	741	701	94,6%	574	Stovner	Høst 2008

Skole	Antall elever	Antall Fler-språklige Elever	Andel Flerspråklige Elever i %	Antall §2.8	Bydel	Startet med TIEY
Rosenholm	256	187	73,0 %	141	Søndre Nordstrand	Høst 2012
Rødtvet*	497	336	67,6%	145	Grorud	Høst 2009
Sagene	519	215	41,4%	182	Sagene	Høst 2010
Sinsen	476	313	65,8%	191	Grünerløkka	Høst 2009
Skjønnehaug*	200	149	74,5%	74	Alna	Høst 2008
Skøyen	545	92	16,9%	32	Ullern	Høst 2011
Stig	393	344	87,5%	297	Stovner	Høst 2008
Svarttjern*	169	105	62,1%	94	Romsås	Høst 2008
Svendstuen	388	46	11,9%	23	Vestre Aker	Høst 2010
Tiurleiken	301	259	86,0%	175	Grorud	Høst 2008
Tonsenhagen*	456	153	33,6%	81	Bjerke	Høst 2008
Trosterud	359	293	81,6%	175	Alna	Høst 2009
Tveita*	192	126	65,6%	112	Alna	Høst 2010
Tøyen	290	276	95,2%	225	Gamle Oslo	Høst 2010
Ullevål	548	52	9,5%	33	Nordre Aker	Høst 2011
Vahl	293	285	97,3%	253	Gamle Oslo	Høst 2010
Veitveit*	500	403	80,6%	221	Bjerke	Høst 2008
Vestli	511	368	72,0%	222	Stovner	Høst 2009
Vålerenga	518	224	43,2%	159	Gamle Oslo	Høst 2010
Østensjø	378	76	20,1%	41	Østensjø	Høst 2011
Årvoll	706	290	41,1%	183	Bjerke	Høst 2011

Tabell 4.2. Oversikt over skoler i Oslo med TIEY 2012 / 2013. Hentet fra Lunde (2014), s.112-113.

Total: 58 skoler i Oslo som arbeidet med TIEY i skoleåret 2012/2013. * er skoler som også brukte mellomtrinnsprogrammet FaIf.

Vedlegg IV : Godkjenneise fra NSD, Personvernombudet for forskning

Bodil Stokke Olaussen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41685 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41685	<i>Early Years Literacy Program og minoritetsspråklige elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bodil Stokke Olaussen</i>
Student	<i>Dharany Thurairajah</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig/veileder påføres.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg V: Informasjonsbrev for prosjektet

INFORMASJON OM MASTERPROSJEKTET

Til Rektor og lærerne som takket ja til bidra med informasjon til prosjektet,

Takk for at dere er positive til å være informanter i prosjektet. Jeg tar kontakt med dere for å utdype informasjonen om prosjektet 'EYLP og minoritetsspråklige elever'.

Jeg heter Dharany Thurairajah og er masterstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk. Jeg går på masterprogrammet "Pedagogisk psykologisk rådgivning", og er i ferd med å skrive min avsluttende hovedoppgave (masteroppgave) om lese- og skriveopplæringsprogrammet "Early Years Literacy Program". Mitt hovedfokus er minoritetsspråklige elever og bruk av programmet.

I de siste årene har lærere i Osloskolen tatt i bruk en grunnleggende lese- og skriveopplæringsprogram kalt Tidlig innsats – Early Years (TIEY)*. Innføring av programmet har hatt stor økning i både Osloskoler og skoler i andre fylker. Dermed er det interessant å undersøke dette programmet nærmere. Spesielt i forhold til minoritetsspråklige elever som stadig kommer svakere ut enn majoritetsspråklige elever i lesing og skriving.

I forbindelse med mitt masterprosjekt vil jeg foreta intervjuer med lærere som har erfaring med opplæringsprogrammet. Spørsmålene vil dreie seg om deres erfaringer med programmet og minoritetsspråklige elever (annet morsmål enn norsk og samisk). Intervjuet vil vare ca. en time og blir tatt opp på diktafon. Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke dere uten å oppgi noen grunn ved en e-post til meg. Alle opplysninger om dere vil behandles konfidensielt. I forbindelse med utgivelse av publikasjoner eller lignende blir alle opplysninger anonymiserte. Når prosjektet avsluttes i vår 2015 vil alle opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakerne i prosjektet bli slettet.

Jeg beregner med at intervjuene vil finne sted i slutten av februar/ starten på mars. Dere vil bli kontaktet senere for dato og sted.

Studien er meldt og blitt godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen,

Masterstudent:
Dharany Thurairajah
Universitetet i Oslo,
Institutt for Pedagogikk.
Telefon: 401 64 249
Epost: dharanyt@student.uv.uio.no

Veileder:
Bodil Stokke Olaussen
Forsker ved Universitetet i Oslo,
Institutt for Pedagogikk
Telefon: 228 44 406
Epost: b.s.olaussen@iped.uio.no

* Tidlig innsats Early Years –TIEY, er det norske navnet for Early Years Literacy Program - EYLP.

Vedlegg VI: Samtykkeerklæring for prosjektet

SAMTYKKE FOR INTERVJU

Prosjekt: "Early Years Literacy Program" og flerspråklige elever.

Det skrives herved samtykke for intervju, hvor retningslinjene under er gjeldene. Intervjuet har til hensikt å kartlegge læreres erfaring av "Early Years Literacy Program" og flerspråklige elever, se informasjonsbrev som er gitt ved din skole for utdypet informasjon.

Retningslinjer

Dette intervjuet er anonymt, deltakelsen er frivillig og det er anledning til å trekke samtykke på et hvilket som helst tidspunkt. Informasjonen vil tilintetgjøres og anonymiseres. Intervjuet blir tatt opp på diktafon. Man vil ikke gjenkjennes ved publisering og alle opplysninger som kan bidra til å identifisere deg vil bli slettet ved prosjektslutt. Informasjon om tidspunkt for endelig anonymisering vil bli gitt, og det er opprettet kontaktinformasjon med meg og min veileder.

Informant

Navn i blokkbokstaver:

Underskrift og dato:

Intervjuer

Navn i blokkbokstaver:

Underskrift og dato:

Vedlegg VII:

Intervjuguide for prosjektet

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer og med minoritetsspråklige elever?
 2. Driver du med EYLP nå?
 3. Vet du når og hvorfor din skole begynte programmet EYLP? (Historien/hensikten)
 4. Hvor lenge har du som lærer brukt programmet i undervisningen din?
 5. Hvilken opplæring har du fått i EYLP?
 6. Har du andre lese- og skriveprogramers erfaringer?
 7. Hvor viktig har EYLP programmet vært for din skole? (I hvilken grad legges det vekt på EYLP programmet?)
-

De fire hovedelementene:

8. Hva synes du om de ulike stasjonene?
 - a) *Hva funker best?*
 - b) *Hva funker minst?*
 9. Bruker du alle stasjonene?
 - a) *(Om ikke alle brukes) Hvorfor brukes ikke alle stasjonene?*
 10. I hvilken grad følges ideen bak:
 - 1) foreldresamarbeidet,
 - 2) kompetanseutvikling
 - 3) det spesialpedagogiske verktøyet

(Oppfølgingsspørsmål ved 1,2,og 3)

 - a) *Hva funker best?*
 - b) *Hva funker minst?*
 - c) *Hva kan gjøres for at det skal fungere bedre?*
-

Minoritetsspråklige elevers utbytte av EYLP:

11. Hvordan er minoritetsspråklige elever i din klasse i forhold til lesing og skriving?
12. Hvordan har framgangen hos minoritetsspråklige elever vært etter å ha begynt med EYLP?
13. Hva har minoritetsspråklige elever i din klasse blitt bedre i etter bruk av EYLP?
14. I hvilken grad mener du at EYLP er egnet for minoritetsspråklige elevers skoleframgang?

15. På hvilken måte har det vært fordeler med bruk av EYLP hos minoritetsspråklige elever?
 16. På hvilken måte har det vært ulemper med bruk av EYLP hos minoritetsspråklige elever?
 17. Hvilket utfordringer ligger i å organisere og tilrettelegge for minoritetsspråklige elever *generelt* med tanke på EYLP?
 18. Hvilket utfordringer ligger i å organisere og tilrettelegge for minoritetsspråklige elever under en EYLP *økt*?
 19. Hvordan mener du ut i fra dine erfaringer at EYLP kan organiseres og tilrettelegges for minoritetsspråklige elever? (Forbedringspotensialet)
 20. I hvilket fag mener du at EYLP kan egne seg best for minoritetsspråklige elever?
a) Hvorfor mener du det?
-

Opplæring og organisering:

21. Hva slags opplæringer har du fått for bruk av EYLP?
 22. I hvilken grad følger du EYLP programmet slik den skal brukes?
 23. Hvilken justeringer har du måtte gjøre for å tilpasse programmet din klasse?
 24. Hva gjøres på din skole for å utvikle programmet og lærerne som bruker det?
 25. Hvordan er samarbeidet mellom lærerne i utvikling av oppgaver knyttet til minoritetsspråklige elever?
 26. Hvor lenge har du eller din skole tenkt å bruke EYLP?
-

Avsluttende spørsmål:

27. Er det noe du vil si litt mer om i forbindelse med det vi har snakket om?